PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK WARSZAWA

ROK IV M A J 1936/7

Nr 9

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11-ej do 14-ej. Tel. 669-70.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telef. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . .	zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . .	zł 3.—

KONTO P. K. O. Nr 435.

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK. może otrzymać „Pracę w Kl. Łącz." bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego"

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

Praca w Klasach Łączonych
r. IV – 1936/7 Nr 9
WARSZAWA

WYSTAWY SZKOLNE

I. POSTAWIENIE ZAGADNIENIA.

Ani w naszej literaturze pedagogicznej ani w czasopismach nauczycielskich nie rozważano dotąd zagadnienia wystaw szkolnych. Jeżeli tu i ówdzie cośkolwiek pisano, to tylko w wąskim zakresie wystaw „przedmiotowych", najczęściej o wystawach prac ręcznych i rysunków urządzanych z reguły na zakończenie roku.

Tymczasem zagadnienie to ma dużo szersze znaczenie wychowawcze i naukowe nie tylko dla samej szkoły, lecz i dla środowiska społecznego. Naczelnym naszym założeniem będzie twierdzenie, że **wartość i rola wystaw urządzanych w szkole jest inna, niż rola wystaw urządzanych przez starsze społeczeństwo.** Dla społeczeństwa dojrzałego wystawa jest syntezą dorobku kulturalnego, bilansem wiekowych wysiłków, nieraz ilustracją postępu nauki i techniki, wyrazem ambicji i uzdolnień narodu. Wystawa taka przeznaczona jest dla **zwiedzania, oglądania** przez szerokie rzesze przyszłych konsumentów świeżo wytworzonych dóbr kulturalnych. Jest więc przede wszystkim propagandą i reklamą. Wystawę taką urządza ograniczony sztab fachowców — zwiedzają ją zaś szerokie masy, w urządzaniu wystawy nie biorące udziału, a w wytwórczości eksponatów tylko indywidualny, jeżeli w ogóle akcentował się on w danym dziale produkcji. Wręcz przeciwnie przedstawiają się sens i wartość wystaw szkolnych. Naśladowanie w szkole wystaw społeczeństwa starszego jest takim samym błędem, jak przeszczepianie organizacji samorządu i sądów społeczeństwa dojrzałego do życia społecznego szkoły. Postulat nasz tedy brzmi: projekt zorganizowania wystawy, wysunięcie jej tematu, wyczucie jej potrzeby — zjawić się winny w toku pracy szkolnej i być własnym dzieci zamierzeniem. Po wtóre: nie zwiedzanie ani też oglądanie, lecz **urządzenie i organizowanie** wystawy jest i być powinno centralnym zagadnieniem wychowawczym i naukowym, sumiennie przez nauczyciela przemyślanym i racjonalnie w tok nauki szkolnej włączonym. Z tego twierdzenia wynika następujący wniosek: nie statyka ale dynamika tkwiąca w pracy nad organizowaniem wystawy jest najcenniejszym jej walorem w szkole, jest formą scalania klasy lub szkoły nad wspólnym zadaniem. Widać tu już wyraźnie rolę wystaw

szkolnych w realizacji postulatu koncentracji w nauczaniu, bowiem wystawa nigdy nie może zasklepiać się w ciasnych ramach jednej specjalności, przedmiotu nauki; widać jej ścisły związek z programem szkolnym, z nastawieniem na środowisko i osią programową „Polska i jej kultura' W szkole stopnia I, w szkole wiejskiej dwa szczególnie momenty rozważyć musi nauczyciel przystępując do organizowania wystawy szkolnej: jej rolę w środowisku wiejskim i związanie jej z nauczaniem w klasach łączonych, tj. z nauką cichą. Czynna postawa dzieci przy urządzaniu wystawy wyrażać się będzie także w wytwarzaniu eksponatów, a jeżeli to jest niemożliwe — w zbieraniu ich, konserwowaniu i włączeniu w układ wystawy. Nie mogąc w naszym czasopiśmie wyczerpać całości zagadnienia, nakreślimy zarys zagadnienia wystaw szkolnych. Temat ten może być skutecznie rozwinięty w pracy nauczycielskich konferencji rejonowych oraz być przedmiotem obrad na kursach wakacyjnych itp.

Cele i zadania wystaw szkolnych: dla uczniów — scalenie klasy (szkoły) w pracy nad wspólnym zamierzeniem,. poznanie pewnego działu gospodarstwa wiejskiego, uświetnienie uroczystości lub rocznicy, popularyzowanie wartościowych haseł np. obrony Państwa, morza, zasad higieny na wsi, idei spółdzielczości, radiofonii, obrony przeciwlotniczej i przeciwgazowej itp., ilustracja dorobku kulturalnego środowiska, gminy, regiony, przegląd dorobku kulturalnego najbliższego miasteczka (w związku z wycieczką), przegląd syntetyczny własnych postępów; dla nauczyciela — propaganda szkoły powszechnej, oświaty, przezwyciężenie błędnych opinii o szkole, zjednanie społeczeństwa dla szkoły; dla rodziców — zrozumienie wartości nowej szkoły polskiej, wzbudzanie dumy i radości z pracy dzieci, przejmowanie wartościowych zdobyczy, chęć współpracy ze szkołą.

Rodzaje wystaw szkolnych: wystawy obrazujące postępy i rozwój poszczególnych uczniów, wystawy organizowane przez klasę (lub całą szkołę) z okazji tygodnia szkoły powszechnej, tygodnia L. O. P. P., tygodnia książki, uroczystości 11 listopada (wystawa p. t. Odzyskanie Niepodległości), wystawa eksponatów z ogrodu szkolnego włącznie ze zwiedzeniem ogrodu szkolnego, wystawa „Wieś nasza dawniej a dziś", wystawa związana z wycieczką do dalszego miasta, wystawa p. t. „Z biegiem Wisły", „Nasze morze i Gdynia", „Wieś polska w poznańskim, na Polesiu, na Pomorzu, na Podhalu", wystawy międzyszkolne (gminne).

Prace szkolne związane z wystawą: projekt i nazwa wystawy (ćwiczenia z jęz. polskiego), gromadzenie eksponatów (w związku z zajęciami praktycznymi), układ i plan wystawy (w związku z jęz. polsk., arytmetyką, rysunkami), przygotowanie napisów, wykresów, zestawień, ilustracji (jęz. polski, rysunek, arytmetyka), zaproszenia i dekoracje (jęz. polski, rysunek), wycieczki w związku z wystawą, spis eksponatów i ich właścicieli (jęz. polski), sprawozdanie z wystawy i podziękowania (jęz. polski), zagadnienia organizacyjne — podział klasy (szkoły) na grupy, prace pozaszkolne związane z wystawą, otwarcie wystawy z udziałem rodziców i dozoru szkolnego, zwiedzanie przez dzieci szkoły sąsiedniej (połączone z wzajemnym poznaniem), zwiedzanie przez rodziców i rodzeństwo, związanie prac nad wystawą

z nauką cichą, z pracą domową, wyszkolenie „przewodników" po wystawie, mających za zadanie objaśnianie eksponatów, wykresów itp.

Rozwińmy teraz dla przykładu temat wystawy: „Wieś nasza dawniej a dziś". Kiedy taki temat może powstać? Niezwykle łatwo poddać będzie sugestię (a nie projekt) takiej wystawy przy nauce geografii, przy nauce o Polsce współczesnej oraz przy nauce historii. Projekt sam winny jednak podać i sformułować same dzieci.

W związku z wysuniętym projektem należy z klasą opracować szczegółowo, co będzie przedmiotem porównania w naszej wsi „dawniejszej" i „dzisiejszej". Jak rozumieć dawniej? — niechaj to będzie 50 lub 100 lat, a czasem okres krótszy, np. wieś nasza przed odzyskaniem niepodległości i obecnie. Teraz powinno nastąpić pisemne sformułowanie tematu: ludności było dawniej w naszej wsi . . . ., dziś — . . . ., domów — murowanych, drewnianych, stodół, inwentarza — żywego (krów, koni), stan inwentarza martwego (rodzaj narzędzi dawnych i obecnych), szkoła, kościół, spółdzielnia, sklepiki, organizacje, co i dokąd wywoziliśmy, a co wywozimy, co i skąd sprowadzaliśmy, a co sprowadzamy, kto brał z naszej wsi udział w walce o niepodległość itp. Ten pobieżny przegląd pozwala się zorientować, że dzieci będą mogły wykonać tu szereg prac, jak np. liczyć mieszkańców, rodziny, zabudowania — ujmować to w tabele i wykresy, od rodziców dowiadywać się o przeszłości, w kancelarii gminnej i parafialnej zdobyć szereg danych i eksponatów, od rodzin zebrać wiele fotografii i pamiątek. Wystawa na taki temat zainteresuje także i szerszy ogół społeczeństwa starszego — wykazując większy lub mniejszy rozwój i postęp kulturalny wsi.

✻

Trzeźwo myślący czytelnik, nauczyciel szkoły I stopnia, gotów posądzić nas o nieznajomość warunków życia szkolnego na wsi. Gdzież gromadzić eksponaty, gdzie urządzić wystawę, jeżeli rozporządzam jedną tylko izbą szkolną? Jakie w mej biednej, zacofanej wsi znajdę eksponaty na wystawę? Nędza, ciasnota, pustka — i nic więcej.

Pierwsze zastrzeżenie dowodzi, że istotnie organizowanie wystawy na wsi ze względu na pomieszczenie szkoły często w jednej izbie i ze względu na łączoną naukę jest trudne. Ale nie jest niemożliwe. Zbieranie eksponatów należy uskuteczniać w ten sposób, że 1-o — część materiału to rejestracja, wykresy, 2-o — pozostałe eksponaty należy „wykryć" w środowisku, spisać, zapewnić sobie ich wypożyczenie i dopiero przed samą wystawą ściągnąć do szkoły. Do trwania wystawy nadają się niedziele i święta, zwłaszcza zbiegające się podwójne święta, np. dzień Zaduszny i Wszystkich Świętych, Zielone Świątki. Dodajmy, że te dni świąteczne będą przeznaczone na otwarcie i zwiedzanie, a należy przyjąć, że nauczyciel może dzień poprzedzający wystawę przeznaczyć na jej urządzenie — bo choć to wyłamie codzienny bieg życia szkolnego — jest jednak wartościową częścią pracy szkolnej. Drugie zastrzeżenie odpieramy stanowczo — w najuboższej wsi znajdziemy dostateczny materiał, godny wystawy. Szukanie nadzwyczajności jest błędem.

Saturnin Racinowski

II. WYSTAWY SZKOLNE JAKO ŚRODEK BEZPOŚREDNIEGO ODDZIAŁYWANIA NA ŚRODOWISKO.

Przez wystawę taką szkoła realnie przemawia do rodziców o przebiegu pracy ich dzieci, ilustruje rodzicom uzdolnienia, pomysły i wyniki całorocznej pracy z tych poszczególnych dziedzin nauczania i to w takiej formie, jaka jest najbardziej zrozumiała dla rodziców o przeciętnym poziomie umysłowym. Wystawa taka, to taka forma „pokazania szkoły", która najprościej i najwyraźniej przemawia do rodziców na temat wartości dzisiejszej szkoły. Przyczyniamy się przez nią do większego zrozumienia przez rodziców wymagań i potrzeb dzisiejszej szkoły i stopniowo zmieniamy stosunek do niej starszego społeczeństwa. Wystawa, jako forma zobrazowania rodzicom pracy dzisiejszej szkoły, jest może zbyt „materialna", ale taka właśnie najlepiej odpowiada przeciętnemu ogółowi rodziców, pojmującemu szkołę przede wszystkim w sposób „materialny". „Stosunek rodziców do szkoły — jak mówi prof. Chałasiński — nosi te same cechy, co stosunek obywateli państwa do jego instytucji publicznych: ogół interesuje się nimi albo z przymusu, albo z osobistego interesu" [1]). A takim „interesem" dla rodziców, jeśli chodzi o szkołę, będzie wykształcenie ich dzieci. Imprezy szkolne, a w tym wypadku wystawa, pokazują rodzicom pewien wycinek tego wykształcenia w sposób obrazowy, najlepiej dla nich zrozumiały.

Duże znaczenie wychowawcze ma wystawa szkolna również dla dzieci szkoły urządzającej wystawę, a w pierwszym rzędzie dla dzieci, których prace znajdują się na wystawie. Dziecko bowiem patrząc na wynik swej rocznej pracy samemu sobie się dziwi, że wykonało tak użyteczny i praktyczny przedmiot. Dochodzi do zrozumienia, że wykonywanie danego przedmiotu, wykonywanie mapy czy rysunku, a nawet pisanie w pokazanym zeszycie, to nie była zwykła szara „lekcja", lecz robienie czegoś, co ma wartość dla wszystkich, co się może przydać i poza szkołą, w „prawdziwym" życiu, co podziwiają i uznają wszyscy rodzice i jakoś inaczej już patrzą na małych wykonawców, jakby dopiero teraz przyszło im na myśl, że przecież z tych chłopców wyrosną kiedyś ludzie o różnych uzdolnieniach.

A czy nam samym wystawa nie nasuwa podobnych jak rodzicom refleksji? Jakże często mile jesteśmy zaskoczeni stwierdzeniem, że słabe w naszych przedmiotach dziecko, wykonuje np. na robotach ręcznych pod kierunkiem naszego kolegi czy koleżanki przedmioty bardzo wartościowe, świadczące, że dziecko to jednak ma w pewnych kierunkach uzdolnienia i zamiłowanie do pracy. Nie uchodzi też naszej uwagi i znaczenie wychowawcze takiej wystawy, jako tworu dokonanego wspólnym wysiłkiem dzieci, które stając po stronie swych nauczycieli, mówią swym rodzicom: „zobaczcie, co potrafimy!" Że urządzenie wystawy w końcu roku szkolnego ma duże znaczenie wychowawcze dla dzieci i środowiska szkoły świadczy najlepiej to, że ten rodzaj wystawy przyjął się niemal we wszystkich szkołach i cieszy się powodzeniem w każdym roku szkolnym. Urządzenie wystawy wymaga wprawdzie dużo wy-

---

[1]) J. Chałasiński: Rodzina i szkoła, a szersze grupy społeczne. Str. 12.

siłku i zajmuje dużo czasu i to właśnie w tym okresie kiedy go najmniej mamy, ale wartości wychowawcze i dydaktyczne, jakie osiągamy z urządzenia wystawy, w zupełności wynagradzają nam naszą pracę. Jeżeli przy tym o urządzeniu wystawy szkolnej pomyślimy zaraz na początku roku szkolnego, przy układaniu planu całorocznej pracy i wtedy już powierzymy kilku osobom z grona nauczycielskiego jej organizację, to w dużym stopniu zmniejszymy i ułatwimy sobie pracę oraz unikniemy wielu spotykanych w takich wypadkach niedociągnięć i błędów.

III. WYSTAWA DOBREJ KSIĄŻKI.

W okolicach zarówno rolniczych jak i robotniczych, bardziej odległych od ośrodków miejskich, bardzo pożytecznymi okazują się wystawy organizowane pod hasłem: „co czytać?" Mają one na celu wskazanie i spopularyzowanie wśród ludności dobrej książki zamiast dużym jeszcze powodzeniem cieszącej się lektury w postaci różnych senników, biblii Królowej Sabby itp.

Ten rodzaj wystawy ma duże znaczenie zarówno dla młodzieży szkolnej, jak i środowiska. Młodzieży szkolnej, zwłaszcza opuszczającej szkołę, trzeba dostarczyć odpowiedniej lektury do bibliotek zarówno szkoły jak i stowarzyszeń i trzeba jej tę lekturę wyraźnie wskazać, trzeba ją wśród młodzieży spopularyzować. Jest to konieczne, jeśli intencja szkoły, dążąca do wyrobienia u młodzieży potrzeby dalszego obcowania z książką, ma przybrać realną formę. Wystawa dobrej książki przyczynia się do zbliżenia czytelnika do książki i do większego zainteresowania nią. Nie trzeba chyba dodawać, że nie będzie to jedyny środek do osiągnięcia powyższego celu i że ma on rację bytu przede wszystkim w takiej szkole, która potrafiła zaszczepić w młodzieży potrzebę czytania, jako sposobu odpowiedzenia sobie na szereg pytań, zadawanych przez codzienne życie.

Nie mniejszą rolę odegra taka wystawa zorganizowana dla pozaszkolnej młodzieży, a nawet zupełnie dorosłych mieszkańców, środowisk bardziej od miast oddalonych. Szczególnie dzisiaj, w okresie propagowania bibliotek w gminach wiejskich. Jasne jest, że takie spopularyzowanie dobrej książki z podkreśleniem jej wartości, choćby tylko przez wspomniane wystawy książek, byłoby bardzo pomocne w szerzeniu zrozumienia dla mających powstać gminnych bibliotek.

A ponieważ człowiek przeciętny, szczególnie nasz chłop, włącza w zakres swoich zainteresowań to tylko, w czym widzi bezpośrednią korzyść dla siebie, więc też i na taką czy inną książkę będzie się patrzył pod tym samym kątem widzenia. Stąd wniosek, że omawiana wystawa dobrej książki powinna obejmować przede wszystkim lekturę traktującą o zagadnieniach związanych z warunkami i kulturą danego środowiska czy regionu. Pokaźne miejsce na takiej wystawie zajęłyby również odpowiednie czasopisma, dział reklamowy, dawne i dzisiejsze podręczniki szkolne itp.

Jeśli chodzi o techniczną stronę zorganizowania takiej wystawy, to zaznaczyć tu przede wszystkim należy, że organizować ją może szkoła, lub też, pod egidą szkoły, odnośne stowarzyszenie młodzieżowe, jeżeli we wsi istnieje. W sprawie dostarczenia odpowiednich książek można się porozumieć z centralnymi organizacjami rolni-

czymi lub z większymi wydawnictwami. Dla zobrazowania wreszcie obecnego stanu czytelnictwa można, obok działu książek polecanych, urządzić dział odpowiadający na pytanie: co nasza wieś czyta dotychczas? Takie zestawienie, dokonane na podstawie zebrania znajdującej się po domach „lektury", w wielu miejscowościach wypadłoby bardzo ciekawie, a dla organizatorów wystawy dobrej książki byłoby dowodem, jak bardzo pożyteczną była ich praca nad zorganizowaniem pokazu dobrej książki.

IV. WYSTAWY O CHARAKTERZE DYDAKTYCZNYM.

1. Wystawa, jako forma zaktualizowania materiału nauczania. Tego rodzaju wystawy organizowane są przede wszystkim, chociaż nie wyłącznie, dla dzieci szkolnych i mają na celu zauktualizowanie przerabianego w szkole materiału nauczania, a szczególnie ważniejszych zdarzeń i wypadków historycznych. Chronologicznie będą się one wiązały z rocznicami ważniejszych faktów historycznych, a więc także i z uroczystościami szkolnymi. Wartość takich wystaw polega przede wszystkim na uplastycznieniu danego zdarzenia dziejowego przez zobrazowanie go odpowiednimi materiałami w tym dniu, w którym nastrój i uwaga zarówno dzieci jak i społeczeństwa skupione są około święconego wypadku historycznego. Wiążemy w ten sposób wiadomości szkolne z bieżącym życiem, pogłębiamy znaczenie wychowawcze dnia uroczystości oraz wprowadzamy do stereotypowych nieraz programów uroczystości szkolnych bardzo wartościowy pod względem dydaktycznym punkt programu, cieszący się u dzieci dużym zainteresowaniem. A ponieważ w większości szkół uroczystości szkolne są zarazem uroczystościami dla rodziców, względnie są dla nich powtarzane jako akademie, przeto wystawa taka będzie interesująca i dla rodziców dzieci, tym bardziej, że niektóre rocznice narodowe wiążą się nieraz bezpośrednio z osobistymi przeżyciami ludności środowiska. Jeżeli np. szkoła w województwie śląskim urządzi wystawę historyczną w rocznicę trzeciego powstania śląskiego i w zestawionych zbiorach przedstawi przebieg i pamiątki trzech powstań śląskich, a równocześnie zobrazuje poprzednie walki narodowe o wolność w Polsce, to w ten sposób przemówi do miejscowego społeczeństwa znacznie silniej, niż przez najwymowniejsze referaty czy odczyty. Zwiedzającym bowiem oglądane zbiory odtworzą szereg osobistych przeżyć, pokażą im ich samych w walce narodowej, wskażą naocznie, jak czyny ich wchodzą w historię narodu. Zestawienie pamiątek i obrazów powstań śląskich z poprzednimi walkami przeciw niewoli napełni ich dumą przypominając, że i oni należą do tych, którzy wyrąbywali dzisiejszą niepodległą Polskę.

Jako ilustracja zastosowania podobnej wystawy w programie uroczystości szkolnych niech posłuży krótki szkic przebiegu uroczystości żałobnej w jednej ze szkół w pierwszą rocznicę śmierci Marszałka Józefa Piłsudskiego. Rano udały się dzieci na żałobne nabożeństwo szkolne; po powrocie z nabożeństwa odczytano i wyjaśniono dzieciom szereg myśli i wskazań Marszałka, a następnie dzieci wraz z rodzicami zwiedziły urządzoną w szkole wystawę, ilustrującą życie i czyny Pierwszego Żołnierza Niepodległej Polski. Po zwiedzeniu wystawy wysłuchano wspólnie żałobnej audycji radiowej.

Jeśli chodzi o stronę techniczną tego rodzaju wystaw, to oczywiście wysunie się tu cały szereg trudności. A ponieważ będą one różne dla każdego środowiska, więc trudno by je tu było wszystkie omawiać. Podkreślić jednak trzeba rzecz zasadniczą w organizowaniu wystawy: nie zrażajmy się, że nie dokonamy od razu rzeczy wspaniałej, bowiem nie posiadamy specjalnie ważnych historycznie zbiorów. Obrazy, plany orientacyjne bitew, ciekawsze medale, ilustracje i fotografie będą na początek w zupełności wystarczającymi eksponatami wystawy i dadzą bardzo ciekawe i interesujące oświetlenie danego zdarzenia historycznego.

2. **Wystawa jako metoda nauczania.** Wystawa szkolna może być również z dodatnim wynikiem zastosowana jako metoda pracy na terenie klasy, zarówno przy powtarzaniu materiału, jak i w czasie podawania dzieciom nowych wiadomości. Jeżeli np. ogólnoszkolną wystawę urządzaną w końcu roku szkolnego poprzedzimy zorganizowaniem wystaw klasowych, złożonych z lepszych prac wszystkich dzieci w klasie, będzie to bardzo interesująca forma powtarzania całorocznego materiału naukowego [2]). Dzieci bowiem zestawiając całoroczną swą pracę będą sumowały jej wyniki, powtarzając w ten sposób nabyte wiadomości. Nie mniejszą wartość osiągamy z zastosowania wystawy przy przerabianiu materiału naukowego w ciągu roku szkolnego, szczególnie — poza omówioną już historią — z geografii, przyrody i języka polskiego, i to zarówno w klasach starszych jak młodszych. Wystawa taka będzie tu miała charakter syntezy danego cyklu materiału, a celem jej będzie pogłębienie i utrwalenie wiadomości poznanych w czasie poszczególnych lekcji.

Praktycznie przedstawiałoby się zastosowanie takiej wystawy w ten sposób, że nauczyciel np. w kl. piątej, po przerobieniu na geografii Polesia, zestawia z dziećmi najważniejsze zagadnienia, jakie przy omawianiu tej krainy poruszył, zbierając przy tym wszystkie środki poglądowe, używane w czasie poszczególnych lekcji. W ten sposób znajdzie się mapka Polesia obok mapy Polski, obrazy przedstawiające typy Poleszuków, charakterystyczne krajobrazy, wytwory pracy ludności, odpowiednia lektura na temat danej krainy, pocztówki, ilustracje itp. Z tych zbiorów w klasie lub świetlicy, urządzamy z dziećmi wystawę na temat: Polesie. Na „otwarcie" wystawy sięgniemy do stosowanej korelacji i powtórzymy odpowiednią piosenkę, wierszyki, odczytamy charakterystyczny obrazek w gwarze ludowej mieszkańców Polesia. Na zwiedzenie wystawy zaprosimy klasę równoległą lub inne klasy. Czas trwania wystawy będzie zależał od zainteresowania nią; możemy ją zakończyć już następnego dnia. Jeśli wystawa zbiega się z wywiadówką lub innym zebraniem rodzicielskim, zapraszamy na nią rodziców, przez co urozmaicamy także porządek dzienny takiego zebrania. Takie syntetyzowanie wiadomości po przerobieniu danego regionu da dzieciom pełniejszy i wyraźniejszy obraz tego regionu, jako składowej części Polski.

W podobny sposób możemy zastosować wystawę i przy innych przedmiotach. Nie zawsze jednak przy powtórzeniach materiału. Zupełnie dobrze nadaje się wystawa

---

[2]) Por.: Wiącek St., Wiwczaruk A., Karpowicz A. Praca w klasie drugiej. Str. 268 — 281.

do zastosowania przy przerabianiu nowego materiału. Przygotowanie np. w kl. II ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, opartych na obrazkach z codziennego życia mieszkańców środowiska, może być rozpoczęte od zapowiedzenia zorganizowania wystawy klasowej na temat: jak pracujemy w naszej miejscowości? Dzieci będą obserwowały poszczególne rodzaje czy fragmenty pracy mieszkańców, następnie opowiedzą o nich w klasie, poczem swe spostrzeżenia przedstawią w formie rysunkowej, opisowej, czy też wreszcie przez wykonanie na zajęciach praktycznych charakterystycznych narzędzi pracy. Cały tą drogą zebrany materiał przechowamy do czasu ukończenia ćwiczeń obserwacyjnych. W tym też czasie przerobimy w ten sposób szereg drobniejszych tematów z zakresu wysuniętego zagadnienia. Następnie przystępujemy do urządzenia właściwej wystawy, przeznaczając na nią ciekawsze rysunki, opisy w zeszytach dzieci i wykonane przedmioty, dodając odpowiednie ilustracje, pocztówki i obrazki z „Płomyczka". Teraz, omawiając wystawę, przeprowadzamy szereg ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na wysunięty temat i wreszcie układamy opowiadanie o zajęciach ludności w danym okresie czasu. W ten sposób opieramy naszą pracę na szeregu przeżyć, dużym zainteresowaniu i pracy zespołowej dzieci. Wystawa taka będzie zatem formą zinterpretowania programu nauczania, który w uwagach do języka polskiego w kl. II mówi, że „układanie opowiadań odbywa się na podstawie pracy zbiorowej całej klasy w ten sposób, że poszczególne dzieci dostarczają materiału rzeczowego i językowego, z którego drogą wyboru układa się całość" [3]). Pamiętać tu jednak należy, że o ile wartość wystawy organizowanej głównie dla środowiska tkwi w końcowym jej efekcie, w jej treści i stronie zewnętrznej, to wartość wystawy zastosowanej jako metoda nauczania czy wychowania dzieci tkwi przede wszystkim w czasie poprzedzającym wystawę, w okresie jej planowania i przygotowywania „zbiorów". W tym bowiem czasie powstaje u dzieci szereg głębszych przeżyć, przyzwyczajenie do zbiorowego tworzenia i sumowanie wiadomości z danego przedmiotu. Właściwa wystawa jest już tylko końcowym wynikiem pracy, jaką dzieci wykonały wspólnie z nauczycielem.

Dlatego też nie należy się zrażać do tej formy pracy, jeśli wystawa naszej klasy przybierze zbyt skromne rozmiary.

Przedstawiony przegląd zastosowania wystawy szkolnej w pracy szkoły powszechnej nie wyczerpuje wszystkich możliwości wykorzystania tej formy oddziaływania szkoły na młodzież i środowisko. W podobny sposób może być ujęta wystawa na temat pracy poszczególnych organizacji szkolnych, jak L. M. K., L. O. P. P., poszanowania podręczników szkolnych, polepszenia ortografii w klasie i wielu, wielu innych. Ta różnorodność tematów i form zastosowania wystawy szkolnej pozwala nam przeto na wybór i zastosowanie takiego rodzaju wystawy, który najlepiej będzie odpowiadał możliwościom szkoły i potrzebom środowiska.

Stan. Chmielewski

---

[3]) Program nauki w publ. szk. powsz. pierwszego stopnia. Str. 44.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

METODA ZAMIERZEŃ I MOŻLIWOŚCI JEJ ZASTOSOWANIA W SZKOLE STOPNIA I.

Metoda zamierzeń (inaczej metoda projektów) wyrosła na podłożu potrzeb życiowych dziecka w środowisku w przeciwstawieniu do nauczania teoretycznego, będącego niejako celem samym dla siebie. Zwolennicy metody zamierzeń wzięli pod uwagę rzeczywisty świat dziecka. Dziecko ma swoje naturalne zainteresowania, nie zawsze idące w parze z bieżącym materiałem nauczania w szkole. Skoro zaś praca w szkole nie idzie po linii zainteresowań dziecka i nie zaspokaja jego potrzeb, wówczas ono od pierwszych lat nauczania przyzwyczaja się do podwójnego życia: naturalnego poza szkołą i sztucznego w szkole. Przyzwyczaja się do biernego wypełniania swoich obowiązków. A tymczasem dziecko już z natury swej jest aktywne. Przejawia swą chęć działania na każdym kroku. Zdobywanie wiedzy dla samej wiedzy dla normalnego dziecka jest naogół niepojęte.

Metoda zamierzeń przeciwdziała temu w ten sposób, że na czoło pracy wysuwa projekt. Projekt dzieci. Projekt ustalony i przyjęty przez dzieci staje się celem. Praca zaś domowa i szkolna jest środkiem działania, prowadzącym do owego celu. Np. uczniowie zamierzają wysłać paczki-podarunki dla żołnierzy na gwiazdkę. Nauczyciel podsuwa myśl, by te podarunki wysłać do jednej ze strażnic KOP-u. Jest projekt. Teraz dopiero rozpoczyna się praca przygotowawcza o charakterze badawczym. Wyłania się tu cały szereg pomocniczych działań, które trzeba wykonać, zanim się wyśle podarunki. Więc trzeba dobrze wiedzieć, co to jest K. O. P. Jakie jest jego znaczenie. Gdzie się znajduje. Co wysłać żołnierzowi, strzegącemu granic. Ile podarunków? Jakich? Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela ustalają plan działania i jego kolejność. Organizacja pracy narzuca się niemal sama. Trzeba bowiem wykonać pewne wstępne czynności; np. dowiedzieć się, do której stanicy posłać i ilu żołnierzy dana stanica liczy (w znanym mi wypadku uczniowie otrzymali wiadomości ze skrzynki radiowej). Na lekcji polskiego (i historii) uczniowie opracowują K. O. P. Teraz już mogą przystąpić do przygotowań podarunków. Następuje podział pracy. Dziewczęta przygotowują na zajęciach praktycznych chusteczki i szaliki, uczniowie robią obsadki, na rysunkach rysują obrazki. Wreszcie na lekcji języka polskiego przygotowują listy z życzeniami świątecznymi. Ale zjawia się trudność. Trzeba żołnierzom wysłać „coś smacznego do zjedzenia". Krótka narada. I już do roboty. Uczniowie piszą listy do rodziców. W listach przedstawiają krótko swoje zamierzenia i proszą o pomoc. W rezultacie kilka matek zaofiarowało swą pomoc (w naturze i w datkach pieniężnych). Jeden z ojców zaofiarował pomoc w odwiezieniu paczki na pocztę. Na lekcjach geografii opracowuje się dokładnie pas graniczny, drogę, którędy będzie szła przesyłka (odległość, przez jakie miasta). Na rachunkach — obliczenia kosztów wysyłki i sposoby przekazów itp.

Jak widzimy, powstał projekt. Wykonanie tego projektu rozdzieliło się na kilka odrębnych działań, które w rezultacie dały paczkę od klasy dla żołnierzy KOP-u.

To jest właśnie zasadnicza cecha metody zamierzeń. Celem jest zawsze konkret, do którego dzieci dochodzą przez przygotowanie różnych pomocniczych działań. Każde takie działanie ma określony cel. Wiąże się z całością, nie ma w sobie nic z fikcji, nic na „niby"; opiera się na zainteresowaniu i aktywnej postawie dziecka.

Metoda zamierzeń bierze więc pod uwagę dziecko, jego zainteresowania, naturalne podłoże działania, oraz wykorzystuje aktywność dziecka. Jak widzimy ma ona dużo cech wspólnych z nauczaniem syntetycznym — z tą różnicą, że w nauczaniu synte-

tycznym założeniem jest temat, tu zaś konkretny projekt. Jest on tylko środkiem dydaktycznym „używanym obok normalnego planu nauczania" (Nawroczyński — Zasady). Zmienia on dotychczasowe formy nauczania i wprowadza do nich nową treść. Z tego też względu posiada duże znaczenie w nowej szkole. Liczy się bowiem z dzieckiem i środowiskiem. Opiera naukę na naturalnym podłożu. Zbliża dziecko do nauczyciela. Ułatwia zbliżanie rodziców do szkoły. W każdym niemal momencie pracy posiada już czynnik wychowawczy. Tym samym z życia dziecka czyni nie przedsionek życia (przygotowanie do życia), ale już samo życie Na tym właśnie polega znaczenie metody zamierzeń.

II.

Czy są możliwości zastosowania metody zamierzeń w szkole stopnia I? Już bez bliższego zastanawiania się nad tematem z góry można powiedzieć, że tak. Szkoła stopnia I — to szkoła wiejska. Dzieci na wsi są zżyte ze swoim otoczeniem. W ocenie zjawisk życia u dziecka wiejskiego walor ma konkret. Z tym konkretem spotyka się od najmłodszych lat. Wpływa na to w dużym stopniu realistyczny pogląd na świat. Dziecko lubi oglądać rzecz nową. Lubi majstrować. Jest ciekawe. Te czynniki sprzyjają zastosowaniu metody zamierzeń. (Naturalne podłoże i projekt, który w rezultacie można zmierzyć i zważyć). Jest jeszcze jedna okoliczność, która by przemawiała za metodą zamierzeń. Metoda ta wydobywa na światło dzienne inicjatywę dzieci, pobudza do współdziałania i rozwija ich aktywną postawę. Tymczasem struktura szkoły stopnia I już w swoim założeniu posiada pierwiastki hamujące wyżej wymienione elementy nowej szkoły: klasy łączone w nadmiernej przeważnie liczbie, nauka dwu- i trzyletnia w jednej klasie (bo wprowadzenie programu kursowego zmienia oblicze szkoły stopnia I, ale nie usuwa zupełnie trudności).

Przejdźmy do przykładów możliwości realizacji. Zamierzam urządzić wystawę dorobku młodzieży pod koniec roku. Już na początku roku rozmawiam na ten temat z uczniami, rzucając im szkic projektu. Młodzież chętnie podejmuje projekt. Na lekcji języka polskiego piszą ćwiczenia na temat: „Co pokażemy na naszej wystawie?" Na następnej lekcji po przejrzeniu i poprawieniu ćwiczeń omawiamy i ustalamy sprawy, wiążące się z wystawą. Naprzód — co? Więc wypracowania z języka polskiego, tablice ortograficzne, ilustracje, dziennik lub pamiętnik klasy. Z innych przedmiotów projektują: z geografii, przyrody, rysunków i zajęć praktycznych. Okazuje się w czasie rozmowy, że nie wszystkie rzeczy, których się uczniowie nauczyli, dadzą się „wystawić". Ale klasa pożytecznie wykorzystuje wątpliwości kolegi. Przecież można urządzić na wystawie „punkty" rozrywkowe, więc konkursy pięknego czytania, wygłaszanie wierszy, wystawienie sztuki, chór, pokazy gimnastyczne, zebranie samorządu. Po ustaleniu „punktów" wyłania się sprawa urządzenia technicznego. Na lekcji zajęć praktycznych ustalamy ilość miejsc w izbie, rozmieszczenie stoisk, dekoracje. Na rysunkach projektujemy wygląd wystawy. Wyłania się sprawa powołania ścisłego komitetu. Ten przeprowadza dokładniejsze obliczenia. Potrzebne będą deski, kilimy, pasiaki, płótno — więc listy do rodziców na lekcjach języka polskiego. Powoli wyodrębniają się trzy działy wystawy: a) właściwa wystawa prac, b) pokazy, c) strona techniczna.

W ten sposób cała nauka roczna i praca wychowawcza są środkiem do osiągnięcia celu. Pod koniec roku uczniowie mają przedstawić dorobek swych zamierzeń i ich realizację. W tym wypadku projekt staje się przyczyną selekcji dorobku. Młodzież niemal na każdej lekcji wybiera odpowiednie rzeczy, które się mogą przydać na wystawę. Niektóre rzeczy można ustalić zgóry na rok. W ciągu pracy rocznej nastąpią tylko ewentualne uzupełnienia, a młodzież robić będzie wszystko pod kątem widze-

nia użyteczności praktycznej swej pracy. Bo znów okaże się, że samo urządzenie wystawy nie będzie samo w sobie celem. Oto jeden z uczniów zgłasza wniosek: „To będą rzeczy ciekawe i z pewnością ładne, proponuję, by podczas wystawy były wstępy płatne po 5 groszy". Uczniowie zgadzają się i zastanawiają się nad sposobem użycia pieniędzy „zarobionych". Jednomyślnie uchwalają przeznaczyć pieniądze na powiększenie biblioteki szkolnej i zakup książek dla niezamożnych kolegów. Cel projektu jakgdyby podwójny: wystawa i zakup książek. Wartość jego polega na tym, że w jednym jak i w drugim wypadku jest realny.

Uczniowie urządzając wystawę już z góry przyjmują na siebie współodpowiedzialność. Przejawia się to i na poszczególnych lekcjach. „Jeszcze czytamy słabo". Albo: „nad wygłaszaniem wierszy musimy popracować", lub cieszą się: „zeszyty mamy bardzo staranne, żeby tylko treść była mądra i podobała się zwiedzającym".

Już dzieci ćwiczą. Widzimy gromadkę uczniów — to zespół gimnastyczny. W innej grupce kilku uczniów czwartej klasy „przerabia" z kolegami klasy młodszej estetyczne wychodzenie z izby szkolnej i marsz do domu ze śpiewem, bo i taki punkt pokazu obmyśliły.

Przez cały rok mówi się o wystawie, a co najważniejsze, codziennie na każdej niemal lekcji przygotowuje się. Mówi się w szkole, ale i rodzice już o niej wiedzą. Czekają z zainteresowaniem. Specjalna sekcja przygotowuje zaproszenia i reklamy. A roboty jest dużo. Tu trzeba dojrzeć ogródek, tam szkółkę drzewek, tu boisko podrównać, to znów na czas wykończyć na zajęciach pomoce naukowe. Ten i ów z rodziców, widząc przygotowania, uśmiechnie się przyjaźnie. Przywiezie piasku, to znów kamieni na drogę (bo uczniowie uradzili, by do szkoły było dobre dojście, ładny chodnik, co też do dnia wystawy będzie należało).

Prace porozdzielane. Nauczyciel kieruje. Każda niemal lekcja jest rozwiązaniem trudności, jakie się zjawiają z urządzeniem wystawy. Np. kilku chłopców ma objaśniać zwiedzającym, jak się szczepi drzewka i jakie drzewka są najodpowiedniejsze w danym terenie (rodzaj drzewka, cena, owoce, gleba).

Przy tak szeroko zakreślonej pracy widać, że wystawa roczna może wystarczyć jako projekt, którego wykonanie będzie realizowane na poszczególnych lekcjach. Nauczycielowi i uczniom przyświeca jasny cel. Zbliża on i rodziców do szkoły. Wystawa, połączona z zakończeniem roku szkolnego, może się stać świętem w danej wsi. Zostawi ona dużo głębokich i krzepiących wrażeń, oraz doda bodźca nauczycielowi i młodzieży. Rodzice zaś z wiarą i szacunkiem będą patrzyli na „ich" szkołę. (Po wystawie uczniowie ułożą wspólnie opracowany pamiętnik. Jeśli nauczyciel posiada aparat fotograficzny, wówczas taki pamiętnik można wzbogacić pamiątkowymi fotografiami).

Ale wystawa to tylko jedna z możliwości. W ten sam sposób można zaprojektować uroczyste zakończenie roku szkolnego. Jeżeli wykonywanie takiego zamierzenia sprawia trudności, to na początek można ograniczyć rozmiary projektu. Obok zresztą takiego „wielkiego" projektu można pomyśleć o projektach mniejszych. Wspomniałem już o projekcie wysłania podarunków dla żołnierzy K. O. P-u. Czytałem listy młodzieży i odpowiedź, jaką uczniowie otrzymali od komendanta strażnicy. Duże było wzruszenie dzieci, gdy czytały serdeczne słowa, pisane przez starego, doświadczonego żołnierza. Ucieszyła ich fotografia żołnierzy na tle strażnicy. Uczniowie mieli dowód spełnionego projektu. Dowód serdeczny.

Takie mniejsze projekty jako wyraz zamierzeń dzieci może nauczyciel stosować w obrębie niemal każdego przedmiotu — epizodycznie. Oto przychodzą dzieci do klasy pierwszej. Na jednej z ostatnich lekcji okresu przygotowawczego nauczyciel po opowiedzeniu ciekawej baśni, odczyta pewien ustęp z książki. Ale oto nie ma już

czasu na dalsze czytanie. Mogłyby dzieci same przeczytać, ale nie umieją. Chciałyby się nauczyć jak najprędzej czytać. Jest więc zamierzenie uczniów klasy I — nauczyć się czytać, by móc odczytywać samodzielnie takie piękne rzeczy. Nauczyciel odpowiednio, co pewien czas, będzie dodawał bodźca przez odczytywanie pięknych opowiadań dla uczniów klasy I. Podobny projekt może powstać w tej klasie w odniesieniu do kultury życia codziennego. Np. dzieci zamierzą sobie, że do pewnego czasu nauczą się przestrzegania porządku w ławce.

W niektórych wypadkach projekt będzie tylko tematem, tak jak w nauczaniu syntetycznym. Np. przed omówieniem z młodzieżą okresu walk legionowych i życia Marszałka Piłsudskiego postawimy konkretne pytanie: „Dlaczego Marszałek Piłsudski spoczął na Wawelu?" Temat jest pracą zamierzoną. Trzeba zebrać materiały, przeczytać wyjątki z książki, pisemek, uporządkować ilustracje. W rezultacie uczniowie będą mogli napisać wypracowanie na powyższy temat (lub urządzić poranek, co już będzie projektem zamierzonym i wykonanym zgodnie z założeniami metody zamierzeń).

Zwężenie projektu można ograniczyć nawet i do jednej lekcji. Zamiast np. polecić uczniom: „przeczytajcie sobie w domu czytankę p. t. „Za pługiem" dajemy określony temat pracy: „Co było powodem dumy i radości Tomka"? Wówczas dla ucznia celem jest nie czytanka, lecz wykonanie tematu określonego. Czytanka staje się środkiem. Temat celem. Zresztą w tym wypadku temat pracy łączy się z okresowym tematem: „Jakie znaczenie ma praca w życiu człowieka?" Okresowy temat jest projektem, który uczniowie zamierzają wykonać.

W odniesieniu do własnej wsi może młodzież przedsięwziąć pewne zamierzenia do wykonania: uporządkowanie drogi na zajęciach praktycznych, podniesienie stanu pszczelarstwa, higieny (np. walka z muchami), ogrodnictwa i sadownictwa (np. tępienie zalążków robactwa na wiosnę — w związku z nauką przyrody w klasie IV). Do osiągnięcia tych projektów młodzież wykorzystuje lekcje przyrody, zajęć praktycznych, rysunków, języka polskiego itp., niezależnie zaś od tego nawiązuje bezpośredni kontakt z rodzicami.

Jak więc widzimy, na terenie szkoły I stopnia można stosować metodę zamierzeń w postaci od bogatych zakresem projektów do wąskich, ograniczających się nawet do jednej lekcji. W odniesieniu zaś do samej metody nie będziemy się starali o to, by całość pracy szkolnej była sumą projektów. Obok normalnego realizowania projekt może wystąpić jako jeden ze środków dydaktycznych. Nie będziemy ściśle przestrzegali projektu jako konkretu. Nieraz właśnie metoda zamierzeń pokryje się całkowicie z nauczaniem syntetycznym, innym razem wyjdzie poza jego ramy. Chodzi raczej o to, by na terenie szkoły I stopnia wprowadzić ducha zamierzeń i woli ich realizacji. Projekty szersze (jak wystawa, zakończenie roku, sadzenie drzew) mogą obejmować komplet trzeciej i czwartej klasy, projekty zaś mniejsze mogą się ograniczać do poszczególnych klas a nawet poszczególnych przedmiotów (np. wykonanie akwarium), czy działów pracy w środowisku (tępienie liszek w sadach, much itp.). Uczniowie chętnie podejmują się prac. Dochodzenie do wniosków i oglądanie rezultatów sprawia młodzieży dużo radości. Szkoła zaś zyskuje na znaczeniu w środowisku jako ognisko realizacji mądrych i pożytecznych zamierzeń dzieci, odnoszących się nie tylko do życia dzieci w szkole czy w domu, ale i do życia starszych w środowisku wiejskim.

Nauczyciel zaś przez stosowanie metody zamierzeń rozwinie nie tylko zakres udziału uczniów w pracy, ale znajdzie szerokie pole dla rozwoju własnej twórczości. A przecież ta — według słów programu — stanowi jego prawo i obowiązek.

Tadeusz Pasierbiński

S P R A W O Z D A N I A

J. Michałowska i A. Wiszniewska. WIADOMOŚCI Z PRZYRODY I GEOGRAFII dla IV klasy szkół powszechnych 1 stopnia. Kurs A. Wydawnictwo Zakładu Naudowego im. Ossolińskich, Lwów, 1936, 208 str., 205 ryc. (Lekcje o Afryce opracowała S. Konicówna).

W okresie, kiedy uznano podręcznik za podstawową pomoc przy nauczaniu przedmiotów szkolnych na wszystkich szczeblach nauczania, sprawa istnienia dobrych podręczników zyskała na doniosłości. Do niedawna nauczyciel nie posiadał prawie zupełnie podręczników do nauczania przyrodoznawstwa, przystosowanych do potrzeb szkoły powszechnej. W najgorszym położeniu znajdowały się szkoły 1 stopnia, które z konieczności musiały się posługiwać podręcznikami przeznaczonymi dla szkół trzeciego stopnia. Toteż z radością należy powitać podręcznik, który stanowi przedmiot niniejszej recenzji, tym bardziej, że jest on nie tylko dostosowany do programu szkół powszechnych 1 stopnia, ale jest ułożony zupełnie zgodnie z jednym z kursów programowych w tych szkołach przewidzianych, a mianowicie z kursem A.

Podręcznik niemal w całości przeznaczony jest dla ucznia i tylko nieliczne uwagi skierowane są w stronę nauczyciela, co zresztą nie odbiera podręcznikowi jednolitości. Zgodnie z tak pomyślaną formą podręcznika pozostaje to, że wszystkie wiadomości z przyrody i geografii zostały zebrane w postaci opowiadań-pogadanek, zawierających wyczerpujące przedstawienie i wyjaśnienie zagadnień, przewidzianych w programie, a dzięki żywemu, jasnemu i zrozumiałemu dla dziecka ujęciu nadających się do czytania przez ucznia. W ten sposób został osiągnięty podstawowy warunek, jaki winien spełniać podręcznik dla ucznia, a prócz tego umożliwione zostało nauczycielowi przerabianie niektórych zagadnień w formie nauki cichej. Każdy z tematów głównych, jak „wierzba", „lipa", „dąb", „sosna" itd., prócz właściwego rozwinięcia w formie opowiadania zaopatrzony został w tzw. zadania w postaci poleceń, pytań, doświadczeń i ćwiczeń.

Pytania na ogół są dobrze dobrane i tylko nieliczne z nich są pytaniami na powtórzenie, inne albo zmuszają ucznia do pewnej odkrywczości (właściwe pytania heurystyczne), albo są tak sformułowane, że odpowiedź ucznia będzie dobrym sprawdzianem zrozumienia i przyswojenia przez niego materiału. Takie pytania są najtrudniejsze do pomyślenia i dlatego dobrze, że zostały umieszczone w podręczniku, staną się one nie tylko środkiem rozwijającym umysł ucznia, ale ułatwią również pracę nauczycielowi, co przy nauczaniu w klasach łączonych jest przecież tak pożądane. W wiadomościach z geografii przedstawia się korzystnie rozwinięcie zagadnień zarówno z geografii ogólnej, jak i z krajoznawstwa, którego materiał ujęto w formie opisu wycieczek po kraju i zagranicy, przy czym dzięki temu, że wzięto pod uwagę najrozmaitsze środki lokomocji w podróżowaniu po świecie, uzyskano odpowiednie urozmaicenie treści. Opisy krajobrazów nieskomplikowane, oparte na obserwacjach konkretnych, przedstawione jest w nich to, co się odbija w oczach przeciętnego widza, a nie to, co jest wyidealizowane w wyobraźni geografa. Składniki poszczególnych krajobrazów polskich są dobrze wyróżnione i dobrane.

Zagadnienia z geografii ogólnej ujęto gruntownie i zrozumiale, z wyjątkiem pojęcia klimatu (str. 93), które właściwie wcale nie jest wyświetlone. Wszystkie rysunki, przedstawiające plany, mapy, odnoszące się do Polski, tworzą jeden cykl. Z zestawienia składników tego cyklu wynika, że było by rzeczą pożądaną, aby na mapie powiatu suwalskiego (ryc. 65, str. 68) były narysowane również granice sąsiednich powiatów. Należy żałować, że przy wprowadzeniu pojęcia poziomic — warstwic, pominięto zupełnie piaskownicę lub modelowanie w piasku, o co w szkołach 1 stop-

nia na ogół nie trudno. Wydaje mi się zbyt gwałtownym przejście od wyznaczania poziomic na buraku do zapoznawania się z poziomicami na mapie Polski.

W dziale, odnoszącym się do geografii pozaeuropejskich części świata, pożądanym było by, aby każde zwierzę egzotyczne wymienione w podręczniku było przedstawione w książce w postaci ilustracji. Wszak chyba tak samo jest obcy dziecku krokodyl (nie ma ryciny z krokodylem), jak i lew, którego rycina znajduje się w książce. Na szczególną uwagę zasługuje strona ilustracyjna podręcznika. Trzeba to podnieść z radością, że ten podręcznik, z którego wielu obywateli państwa zaczerpnie po raz pierwszy a może i ostatni wiadomości o przyrodzie i świecie, ilustrowany jest starannie (205 rycin na 199 str. właściwego tekstu książki). Wśród rysunków przeważają reprodukcje fotograficzne. Niektóre ryciny wykonane techniką kreskową są niezbyt udane. Za najgorsze uważam ryc. 3 (wiklina!), 20, 22, 31, 32, 36, 38 i 181. Poza tym zaznaczam, że należało dać rysunki całych czaszek, gdyż było by to zgodne z wymaganiami metodycznymi i... z podpisami pod tymi rysunkami. Pożądanym było by również, aby objaśnienia rysunków były wszędzie wykonane tym samym pismem. Na poparcie swoich uwag przytoczę to, że ryc. 3 równie dobrze może przedstawiać wiele innych roślin (również ziół!), ryc. 36 jest niewyraźna. Błędnie jest podpisana ryc. 35, przedstawiająca świeżo zasadzony las, a nie szkółkę leśną. Ryc. 182 jest niewyraźna i nie nadaje się do wykorzystania w zadaniu 2, przytoczonym poniżej tej ryciny.

W zakończeniu niniejszej recenzji uważam za słuszne podkreślić, że nie pominięto tych zagadnień, które nastręczały sposobność do poruszenia momentów wychowawczych. Ta strona podręcznika nacechowana jest stosownym umiarem i taktem pedagogicznym, chociaż w sposób żywy i zdecydowany prowadzi do uświadomienia obywatelsko-państwowego. **Leszek Pawłowski**

A. Dmochowski, St. Ziemecki, M. Szczawińska, J. Wernerowa. NAUKA O PRZYRODZIE I O ZIEMI. Warszawa-Wilno, bez daty. Str. 144, 180 rys.

W podręczniku wyżej wymienionym opracowany jest kurs A programu przyrody i geografii IV klasy szkoły powszechnej I stopnia. Materiał podręcznika został podzielony na następujące części: wstęp (str. 3—4), nauka o przyrodzie (str. 5—31 i 117—139), nauka o ziemi (str. 32—117). Jak widać z powyższego zestawienia, najwięcej miejsca (85 str.) poświęcono geografii; zagadnienia przyrodnicze omówiono na 49 stronach. W myśl programu na naukę przyrody przewiduje się mniej więcej 5,5 mies., podczas gdy na geografię po odliczeniu przerw w nauce przypadają w przybliżeniu tylko 4 miesiące. Ponieważ materiał geografii opracowany jest zupełnie treściwie, należy przyjąć, że działy przyrodnicze książki potraktowane są zbyt zwięźle. Powyższe jeszcze bardziej się uwypukli, jeśli zważyć, że na 139 stronach podręcznika właściwego tekstu znajduje się 180 rysunków, co zresztą wydatnie podnosi jego wartość. Do skrócenia działu przyrodniczego niemało się też przyczynił język, w jakim ten dział został napisany. Treść tej części podręcznika wyrażona jest przeważnie krótkimi, pojedyńczymi zdaniami. Ta prostota w wyrażaniu myśli wpłynie być może na ich uprzystępnienie, niemniej zatraca się przez nią obrazowość języka i w końcu może to spowodować znużenie czytelnika. Niektóre części książki dziecko właściwie powinno zapamiętać w całości, inaczej nie opanuje materiału naukowego. Drugą przyczyną skrócenia nauki o przyrodzie jest sposób, w jaki ujęto dział o drzewach. Zresztą w tym przypadku materiał najwięcej nadawał się do poczynienia odpowiednich skrótów. W związku z rozpoznawaniem drzew słusznie podano na początku kilka poleceń dotyczących własnych spostrzeżeń dzieci w przyrodzie, a zamiast opisu drzew (to przeprowadzić ma nauczyciel z uczniami)

ich rysunki. Trzeba przyznać bez uprzedzenia, że dobór rysunków jest tutaj nieszczególny. Umieszczona na początku reprodukcja sosny może przedstawiać i inne drzewo. Szkoda, że rys. 7 odtwarza lipę (zresztą niecałą) na tle domu w mieście, a więc w warunkach, w jakich lipa niejest oglądana zazwyczaj przez dziecko wiejskie. Podobnie wierzba (rys. 9) wypadła również niezbyt typowo, a rys. 10 po prostu nie daje nic. Na str. 7 trzeba było rysunki 11 i 15 zastąpić innymi, wykonanymi w ten sam sposób, co rys. 13. Obydwa te rysunki ilustrują przyrosty roczne gałązek sosny i świerka i liczby, oznaczające lata przyrostów, mogą spowodować niepotrzebne zamieszanie przy korzystaniu z rysunków przez dzieci. Przydałby się rysunek szyszki świerka.

Ofiarą zwięzłości części przyrodniczej podręcznika padła nie tylko obrazowość języka, ale tu i ówdzie również i dokładność wyjaśniania zagadnień. Dla przykładu przytoczę, że na str. 15 właściwie nie wytłumaczono roli spadłych liści dla zwiększenia się żyzności gleby, nie wystarcza przecież powiedzieć, że „liście zwolna gniją i użyźniają ziemię". Na str. 16 rola ochronna lasów w przypadku powodzi wyjaśniona jest tylko częściowo. Przecież las spełnia swą rolę ochronną również i wtedy, gdy zagraża powódź z powodu długotrwałych deszczów. Zgodnie z treścią podręcznika na pytanie (str. 23) „Dlaczego sarny zaliczamy do zwierząt przeżuwających?", można znaleźć tylko jedną odpowiedź (str. 22): Dlatego, że zerwany i połknięty pokarm przeżuwają leżąc. Nie wyjaśnia to jednak sprawy przeżuwania. Na str. 29 został poruszony tylko jeden i to nie najpopularniejszy motyw ochrony przyrody, a mianowicie motyw naukowy. Rys. 176 przy braku odpowiednich wyjaśnień może być zrozumiany opacznie, że choremu potrzebna jest brudna bielizna, oczywiście schowana do jakiegoś tajemniczego worka. Wątpię, czy z innych części tego rysunku dziecko wywnioskuje, że nie należy jeść ze wspólnej misy razem z chorym. A w ogóle czy należy jeść ze wspólnej misy?

Owady zostały dobrane dobrze, jedne z wybranych owadów mogą budzić szczególniejsze zaciekawienie (chróściki), życie innych zazębia się o siebie (komary i ważki). Opis mechanizmu poruszania się ważki w stanie larwy wymaga jednak bliższych wyjaśnień, gdyż dziecko nie zna III prawa dynamiki Newtona i nie będzie mogło zdać sobie sprawy z „popychającej roli" wody, wyrzucanej przez zwierzę. Słowa „Lis je także jagody i inne owoce" wzięto w nawias, co ma oznaczać, że pożeranie owoców jest tylko drugorzędnym sposobem odżywiania się lisa. Wątpię jednak, czy dziecko zrozumie właściwy sens użycia tego nawiasu. Ryzykowne jest jedno z wyrażeń („Spróbuj zatrzymać dech") ze stronicy 30. Chyba to zbyteczny sposób zniżania się do poziomu dziecka wiejskiego.

Nie wnikając już w dalsze, zresztą drobniejsze tu i ówdzie znajdujące się usterki, zaznaczę, że rozmieszczenie poleceń, ćwiczeń i doświadczeń klasowych i domowych jest zupełnie zgodne z wymaganiami metodyki przedmiotu i pozwala w pewnym stopniu na wywołanie odkrywczości dzieci. Pytań na powtórzenie w części przyrodniczej podręcznika jest niewiele, za to przeważają one w części geograficznej książki. Tutaj niekiedy został zrealizowany wprost „katechizmowy sposób wykładu". Na postawione pytania w końcu rozdziałów znajdzie dziecko gotową odpowiedź na tej samej lub poprzedniej stronicy. Ujęcie całości materiału nauki o przyrodzie jest konsekwentne. Zgodnie z zaleceniami programu pominięto zupełnie szczegóły budowy wewnętrznej zwierząt, przez co dało się uniknąć zbytecznego przeładowania. Opisy i wskazówki do wykonywania doświadczeń są przejrzyste, doświadczenia pomyślane są dobrze; wzięto tutaj również pod uwagę warunki wiejskie (np. zastosowanie oleju zamiast oliwy na str. 14). Na wyróżnienie zasługują rys. 31 i 180, proste i wiele mówiące.

Materiał geografii nasuwa mi następujące uwagi. Szkoda, że w związku z wprowadzeniem mapy (str. 34) nie wspomniano o planie. Wprawdzie nauka o planie przewidziana jest na lekcjach arytmetyki, niemniej przydałoby się nawiązanie do planu, tym bardziej, że byłoby to zgodne z zaleceniami zawartymi w uwagach do programu. Skala 1:100 jest skalą planu a nie mapy! Przy wprowadzeniu poziomic zrezygnowano z poglądowości. Do zrozumienia znaczenia poziomic mają wystarczyć rysunki. Pominięto zupełnie omówienie takich elementów siatki kartograficznej, jak południki i równoleżniki, chociaż na stronicach 113 i 114 wspomina się o półkulach wschodniej i zachodniej. Sądzę, że samo oznaczenie półkul wyrazami wschodnia i zachodnia nie wystarczy i dziecko nie będzie wiedziało, jakie to właściwie „połówki" kuli ziemskiej autorzy mają na myśli.

Treściwie ujęty materiał książki ułożony jest zgodnie z programem, pominięto działy „nad Gopłem", „w dolinie Prądnika" i „wycieczka na Hawerlę".

Szkoda, że na rys. 52 nie zaznaczono wszystkich granic międzypaństwowych, tym bardziej, że odstąpiono od tej zasady przy rysowaniu mapek innych państw.

Słabo podkreślono momenty związane z wychowaniem obywatelsko-państwowym. Wystarczy powiedzieć, że nie wspomniano o K. O. P.-ie i jego roli. Zdanie ze str. 37: „Do obrony granic potrzebne jest Polsce wojsko" posiada bardzo ogólnikowe uzasadnienie w poprzedzającym je tekście. Twierdzenie ze str. 39: „Powinniśmy wszyscy usilnie pracować, aby w Polsce była większa zamożność", jest frazesem, który nie oddziała wychowawczo na dziecko. Na str. 61 nie wspomniano o uroczystościach dożynek w Spale.

Niektóre myśli są niezręcznie sformułowane. Na str. 48 napotykamy taki zwrot: „Na wybrzeżu pociąga nas morze", zupełnie tak, jakby nas ono nie mogło pociągać na okręcie. Zbiornik o powierzchni kilkunastu m kw. (str. 52) nie jest jeziorem, a np. kwadratowego kształtu sadzawką o boku nieco większym niż 4 m. Na str. 44 niewłaściwym jest wyrażenie „najwyższa miejscowość".

Wiele reprodukcji fotograficznych jest bardzo dobrych. Niektóre rysunki są jednak gorsze. Rys. 60 jest niewyraźny i sprawia takie wrażenie, jakby przedstawiał rzekę, która wyiała. Z rys. 63 niewiele dziecko wiedzieć będzie o kąpielach morskich.

Wobec tego, że autorzy na wszystkich mapkach (zresztą zgodnie ze zwyczajami stosowanymi przez niektórych kartografów) w objaśnieniach do podziałki używają znaku równości (np. 1 cm = 1 km) pożądane byłoby zamieszczenie na str. 34 obok wyjaśnienia o tym, jak należy czytać symbol 1:100, wskazówki, że skrót 1 cm = 1 km czytamy tak: 1 centymetrowi na mapie odpowiada 1 km na powierzchni ziemi.

Do błędów rzeczowych należy określenie banana, jako drzewa. Przecież jest to roślina zielna o łodydze podziemnej i tylko jej ogonki liściowe pozorują zewnętrznym wyglądem łodygę nadziemną.

W opisie Afryki korzystny jest dobór ilustracji zwierząt (wszystkie zwierzęta wspomniane w tekście mają swój odpowiednik w postaci rysunków z wyjątkiem krokodyla i goryla). Rysunek 142 z powodu umieszczonego pod nim podpisu może wzbudzić błędne mniemanie, że wąż pożera swoje ofiary środkową okolicą ciała. Książka zaopatrzona jest w spis rozdziałów i rysunków. Strona graficzna książki przedstawia się dodatnio, papier jest jasny, druk czytelny. Leszek Pawłowski

W. Daszewska, I. Szpotańska. WSPÓLNĄ PRACĄ. Przyroda — Geografia. Warszawa, bez daty, str. 152, 241 rys. i 1 mapka.

Materiał naukowy tego podręcznika przeznaczonego dla III klasy szkoły powszechnej pierwszego stopnia, ułożony jest zgodnie z programem kursu A. Treść podręcznika jest gruntownie przemyślana i urozmaicona. Składają się na nią opowiada-

nia-czytanki, ćwiczenia terenowe, klasowe i domowe, zajęcia ciche, zajęcia dodatkowe dla II rocznika, wskazówki hodowlane i higieniczne ujęte w formie przepisów, wreszcie przysłowia i zagadki, a nawet jedna loteryjka obrazkowa. Tak urozmaicona treść podręcznika, metodyczne rozmieszczenie różnych form lekcyjnych ułatwią nauczycielowi pracę we wszystkich okolicznościach, podczas nauki cichej i głośnej. Podstawowymi ćwiczeniami są ćwiczenia wprowadzające ucznia w zrozumienie niektórych ważniejszych zagadnień przyrodniczych lub geograficznych (rozpoznawanie warzyw, drzew, badanie kierunku padania cienia itp.). Oprócz tych ćwiczeń w wielu miejscach podano ćwiczenia na stosowanie przez ucznia zdobytych wiadomości.

Pogadanki o zajęciach człowieka opracowane są zgodnie z wymaganiami nauki o rzeczach, niektóre opowiadania (np. „W chacie Marysi", „Targ warzywny" itd.) nawiązują dobrze do znanych już dzieciom czytanek z języka polskiego, przez co treść książki jest ożywiana i dostępniejsza dziecku. Podobną rolę spełnia również dobrze wiele rysunków (1, 20, 21, 22—24, 44 i wiele in.), które zostały jak gdyby żywcem wzięte z „książki do polskiego". Umiejętnie przeprowadzona korelacja z językiem polskim świadczy o dużym takcie dydaktycznym autorek. Najbardziej odbiegają od wyżej wspomnianych rysunków wizerunki roślin z pierwszej części podręcznika (2, 3, 4, 5 itp.), są one bardzo botaniczne i zbyt abstrakcyjnie odtwarzają poszczególne rośliny. Rysunki te są jednak wykonane bardzo dobrze. Korzystnie się przedstawiają reprodukcje fotografii.

Na przyszłość pożądane byłoby większe ujednostajnienie zewnętrznej formy rysunków, co można osiągnąć chociażby przez umieszczenie rysunków roślin wykonanych w jednej technice.

Do dalszych zalet książki należy zręczne ujęcie zagadnień związanych ze środowiskiem, w którym żyje dziecko. Dobrze są również oświetlone zagadnienia miejskie. Koncentracja zagadnień przyrodniczych z geograficznymi trafna.

Z poważniejszych usterek należy wymienić to, że niektóre zagadnienia mogą być za trudne dla dziecka lub też niepotrzebnie zostały wprowadzone. Na str. 21 niewiadomo o co idzie w pytaniu 2 dla II rocznika. O nazwę motyla czy o przynależność grupową przedstawionego owada? Na str. 37 zbyteczne jest użycie określenia główne strony świata, skoro nie wspomina się nigdzie w podręczniku o podrzędnych. Z tekstu str. 7 możnaby wnioskować, że dziewanna rośnie przeważnie przy drogach, na miedzach i rowach. Nie jest to jednak zgodne z prawdą. Tasznik, będący przede wszystkim rośliną ruderalną i „antropofilną" również wszędzie rośnie.

Tu i ówdzie przydałaby się także nieznaczna redukcja ilości pojęć.

Najważniejsze usterki dotyczą podpisów pod rysunkami. Należałoby je skontrolować i poprawić przed ukazaniem się następnego wydania. Dla przykładu przytoczę, że rys. 6 przedstawia gałązkę malwy, a nie malwę, przeciwnie rys. 31: całą roślinę, a nie jej część (główkę). Takich błędów jest więcej. Np. rys. 194, 198 i 203 nie przedstawiają uzębień, a czaszki z zębami. Na rys. 35 są gąsienice (nie gąsienica) na liściu (należało podać czego); na rys. 237 wbrew podpisowi przedstawiona jest tylko jedna poczwarka. Inny rodzaj powtarzających się błędów: pod rys. 43 należało podpisać „poczwarka bielinka" zamiast „poczwarka".

Reprodukcje fotograficzne jezior (rys. 159 i 163) nie dają pojęcia o wyglądzie przeciętnego jeziora, równie dobrze mogłyby uchodzić za wizerunki rzek. Na rys. 163 trudno się domyśleć wyspy. Zielononóżki (rys. 214) lepiej było odtworzyć za pomocą fotografii.

Leszek Pawłowski

A. M. Rusiecki i A. Zarzecki. ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej stopnia pierwszego. Kl. III, kurs A. Księgarnia św. Wojciecha. Poznań 1936.

Jest to pierwszy [1]) podręcznik do arytmetyki z geometrią napisany specjalnie dla szkół I stopnia. Zwykło się czemuś, co jest pierwsze, wiele wybaczać i usprawiedliwiać. W stosunku do podręcznika nie będziemy stosować zasady wyrozumiałości. Strona matematyczna podręcznika na wysokim poziomie niczym nie różni się od dotychczas wydanych podręczników tych autorów dla szkół III stopnia, zatem jej tu omawiać nie będziemy także i dlatego, że w recenzjach omówione zostały te sprawy przez Stattlerównę, Bubniaka i Racinowskiego. Zadamy natomiast pytanie — w czym nowy podręcznik dostosowany jest do nauki cichej w klasach łączonych? Oto informacja autorów: teksty i zadania z jedną gwiazdką są przeznaczone na lekcje głośne dla obu roczników klasy III, zadania bez gwiazdek nadają się nie tylko na lekcje głośne, ale również i na ciche albo na pracę domową, zadania z dwiema gwiazdkami są przeznaczone dla uczniów z drugiego rocznika. Z tych uwag widać, że autorzy w klasie III chcą słusznie różnicować zadania na dwa poziomy — rocznik pierwszy i drugi. Zrozumiałe, że chodzi tu o pracę cichą bądź domową.
Oto przykład ze str. 7: zad. 18 przeznaczone dla całej klasy sprowadza się do działania 16+35+49, a zad. 20 dla starszego rocznika sprowadza się do działania 150+150. Widać z tych przykładów, że dla rocznika starszego nie zawsze daje się trudniejsze zadania, które by były usprawiedliwione nabytą w pierwszym roku biegłością, lecz przykłady łatwiejsze, a jedynie w szerszym zakresie liczbowym. Ta niekonsekwencja spotyka się w podręczniku często (np. str. 51 zad. 246 bez gwiazdki i zad. 247 z dwiema gwiazdkami, w podręczniku dla klasy IV). Bywa jednak i inaczej: są zadania dla drugiego rocznika o konstrukcji lub działaniach trudniejszych i to musimy zaliczyć do stron dodatnich.
Porównajmy zadania z podręcznika dla III stopnia i I. Np. na str. 69 (I st.) użyto cieśli zamiast wydawcy albumów (III st.), niektóre zadania są identyczne w obu podręcznikach. W fabule zmieniono dość często „bohatera" miejskiego na wiejskiego i tyle. Czy jest w Polsce gospodarz stawiający sobie takie pytanie, ile waży słoma z omłotu 600 kg ziarna, jeżeli ze snopa pszenicy gospodarz miał 4 kg ziarna i 7 kg słomy? (str. 78). Czy jest kasjer, któryby zastanawiał się nad takim problemem: ułożono w stosie 10 monet dziesięciozłotowych, stos miał 27 mm wysokości, jaką wysokość miałby stos, gdyby ułożyć 2.000 zł z monet dziesięciozłotowych? (str. 94). Jest w podręczników spora paczka takich nieżyciowych problemów i nic tu nie pomoże — słoma ani siano — fikcja pozostanie fikcją. Tematy zadań są brane z różnych dziedzin, brak ośrodków tematycznych dla kilku zadań jak to w niektórych podręcznikach zaczęto stosować. Przykłady: str. 65, zad. 16 — krawiec kupił..., zad. 17 — do sklepiku..., zad. 18 — do biura..., zad. 19 — stary karbowy... Taka przeplatanka dość często się spotyka. Zadania anonimowe są liczne: kupiono, zamówiono, było, sprowadzono itp. Inaczej wyobrazić sobie można tematykę zadań w szkole wiejskiej, a mianowicie cykle zadań i zagadnień: sad owocowy, sad warzywny, narzędzia rolnicze, droga do miasta, nawozy itp.
W porównaniu z podręcznikiem dla kl. III szkoły III stopnia druk w podręczniku dla I stopnia jest drobniejszy, papier żółty, co nie da się zaliczyć do plusów.
O całości można powiedzieć, że jest to podręcznik przerobiony, „przystosowany" do szkoły stopnia pierwszego i do środowiska wiejskiego. Problem nauki cichej w klasach łączonych dotyka, ale go nie rozwiązuje.

S. Racinowski

---

[1]) Recenzja pisana jeszcze przed ukazaniem się trzech podręczn. dla szk. I stop. innych autorów.

Z KSIĄŻEK DLA NAUCZYCIELA.

PAMIĘTNIKI CHŁOPÓW. Seria druga. Instytut Gospodarstwa Społecznego. Warszawa 1936.

Seria druga Pamiętników Chłopów uzyskała nagrodę Wiadomości Literackich, jako najwybitniejsza książka 1936 roku. Dało to powód do gorących dyskusji. W prasie i przy stolikach kawiarnianych wiele się mówi o tym, czy Pamiętniki Chłopów zasługują na nagrodę literacką, czy są dziełem sztuki. Opinia publiczna tak jak i jury sędziowskie podzieliła się pod tym względem na dwa obozy. Nie należąc ani do jednego ani do drugiego muszę jednak wyrazić swoje głębokie uznanie projektodawcom tego wyróżnienia. Wyświadcza ono bowiem poważną przysługę chłopu polskiemu i polskiej wsi. Zasługa ta polega na zainteresowaniu, jakie wytwarza się zazwyczaj około książki nagrodzonej. O książce takiej poprostu nie wypada nic nie wiedzieć. Staje się ona modną, może nawet będzie czytaną. Może zawarta w niej gorzka prawda o życiu chłopa dotrze do szerszych mas społecznych... Może silna i zniewalająca w swej prostocie wymowa nagromadzonych w niej faktów udzieli się świadomości ludzkiej, może wywoła chęć jakiegoś działania...

Ludwik Krzywicki w swym słowie wstępnym do Pamiętników Chłopów zaznacza, że pragnieniem Instytutu Gospodarstwa Społecznego jest: „aby z powodu tej wsi uderzono w „czynów stal" — w drodze prawodawczej ulżono skutkom obdłużenia zaciągniętego przed kryzysem, stworzono możliwości zarobku, powiększono rozmiary warsztatu rolnego".

Gdyby krąg ludzi, którzy mają takie życzenia, zwiększał się codziennie, może zmniejszyłaby się kiedyś nędza ludności wiejskiej, może ludność ta znalazłaby zarobek w miastach wówczas, gdy coraz to bardziej rozdrobnione gospodarstwa nie mogą już wyżywić wszystkich członków rodziny... Może uchwalonoby prawa nie dopuszczające do dalszego rozdrabniania gospodarstw... Może wybudowanoby więcej szkół dla wsi... Może dzieci chłopskie chowałyby się w lepszych warunkach zdrowotnych... Może nauka szłaby im łatwiej, jako że byłyby syte i mniej zgnębione od maleńkości... Zagadnienie bytu wsi domaga się doraźnego rozwiązania, a rozwiązanie to nie nastąpi wcześniej, zanim życiem i potrzebami tej większości mieszkańców naszego kraju nie zainteresuje się całe społeczeństwo.

Maria Dąbrowska w swej pięknej przedmowie do Pamiętników mówi słusznie, że... „Polska jest i będzie tym, czym są i będą chłopi, a nie tym, czym się sobie już dziś być wydaje w swych ambitnych, a tak często tylko powierzchnię życia zatracających poczynaniach i osiągnięciach.

I nigdy nie będzie w żadnym sensie mocarstwowem, póki chłop jej będzie słaby, ciemny, tylu rzeczy pozbawiony i tylu rzeczy nadaremnie spragniony..." Pamiętniki Chłopów są bezcennym źródłem, z którego długo czerpać będzie można wiadomości o życiu wsi i jego zmaganiach. Jest tych pamiętników 10. Autorzy ich pochodzą z różnych dzielnic Polski i stanowią różne typy ludzkie. Są to przeważnie jednostki, które dzięki przyrodzonej bystrości umysłu i ciekawości życia odbiegły nieco naprzód od swego otoczenia. Wszyscy prawie oddają się chętnie pracy społecznej, spełniając ją w mniejszym lub większym zakresie. Są obrotni i z niejednego pieca chleb jadali. Wędrowali przez obce kraje, wszędzie gdzie tylko można było znaleźć pracę. Trafili też do Ameryki (Pamiętniki 2 i 3). Nieprzeciętna pracowitość i wytrwałość ułatwiały im zdobycie i utrzymanie pracy.

Karty Pamiętników zawierające wspomnienia z emigracji są niezmiernie ciekawe. Zastanawiającym jest mianowicie stosunek tego wychodźcy polskiego do nowych, całkiem odrębnych form życia na obczyźnie. Formy te przyswaja sobie z łatwością. Bez trudu potrafi odróżnić rzeczy istotne od nieistotnych, oddzielić plewę od ziarna.

Za rzetelność w pracy darzą go zaufaniem, łatwo też zyskuje sobie przyjaciół wśród obcych. Mimo to zawsze myśli o powrocie do kraju, tęskni doń i powraca, gdy tylko uzbiera trochę dolarów.

Tęsknota ta dowodziłaby, że niekoniecznie ojczyzną dla chłopa polskiego jest to miejsce, w którym wiedzie mu się dobrze. Przeciwnie. Ziemia, nad którą pochylał się w trudzie od lat dziecięcych niemal, jest mu zawsze droga. Brak mu na obczyźnie zapachu jej skib spulchnionych pługiem. Brak mu znajomego śpiewu ptaków, tęskni nie mniej gorąco niż tęsknią poeci i choć pisze o tym prosto i nieuczenie, to przecie jest w tej tęsknocie chwytający za serce liryzm.

Przytoczę tu kilka zdań z pamiętnika (str. 216).

...„Gdy w niedzielę mając trochę wolnego czasu poszedłem do pobliskiego lasu, gdzie tu było smutno i cicho, gdy wyszedłem z lasu kładłem się na łące, wpatrywałem się w niebo i rozmyślałem to ziemia i tamto ziemia to samo słonysko świeci i prawie jednakowo ogrzewa jak u nas na Kujawach, dlaczego to tamta ziemia taka kochana, że prostobym tarzał się w niej i całował a ta mi obojętna i niemiła i nie chciałbym swych kości złożyć w te ziemie niemiłą mi"...

W każdym z dziesięciu pamiętników przewijają się jako momenty zasadnicze wspomnienia z lat dziecięcych, lat „niewoli u bydła", skąpe przeżycia szkolne, potem dopust boży w postaci wojny i zniszczenia powojennego, nowe próby podźwignięcia się i utrzymania na własnym zagonie, zmagania z ostatnich lat powojennych, kryzys i jego fatalne skutki gospodarcze...

W kilku pamiętnikach autorzy wzbogacili swe przeżycia przez krótkotrwałe sprzeniewierzenie się roli i uprawianie rzemiosła...

Niektórzy tylko mówią o swych sprawach miłosnych i to bardzo powściągliwie.

Jedynie wspomnienia z pamiętnika ósmego (str. 710—723) odtwarzają dość obszernie i szczegółowo tragiczne przeżycia miłosne autora i fatalny ich wpływ na bieg jego życia. W jednym z pamiętników autor (pamiętnik 5 str. 680) porusza kwestię wychowania dzieci i przyznaje z ubolewaniem, że chłop nawet wtedy, gdy rozumie, na czym polegać powinno wychowanie dziecka, nie ma na to czasu, aby dzieci swe móc wychować.

Mamy w tych pamiętnikach nie tylko łańcuch ciekawych wspomnień, nie tylko szereg obrazów wyraziście i mocno narysowanych, tak jak mocna i twarda jest dłoń, która je kreśliła. Znajdujemy w nich coś więcej jeszcze. Chwile zamyślenia, sąd krytyczny o przejawach życia. Rozważania pełne rozsądku i zdrowych myśli.

Nie znaczy to, że można godzić się z każdym zdaniem i każdym sądem tam wypowiedzianym. Pamiętajmy co o tej stronie Pamiętników mówi Ludwik Krzywicki: „pragnęliśmy dać upust wszelkim głosom — rozumnym i niedorzecznym, poważnym i niedowarzonym, jakie kiełkują w nizinach niedostatku". Być może, że są i takie w tej książce. Ale to nie pomniejsza jej wartości i nie pomniejsza sylwetki chłopa polskiego, jaka z tych pamiętników wyrasta.

Jeżeli są w Pamiętnikach Chłopów stronice, które po upływie pewnego czasu zatrą się w pamięci, ponieważ nie dość silne wywołały wrażenie, jeżeli z czasem zagubią się i zbledną opisy mniej ciekawych wydarzeń, to nie wątpię jednak, że na długo utrwalą się w pamięci zarówno mojej, jak też i innych czytelników te karty, które mówią o tym, jak wielki kapitał energii, ile dobrych sił, ile wytrzymałości i zdrowego rozsądku gromadzi w sobie ludność wsi naszych.

Obok tych stron nie można będzie zapomnieć i o tych, które wskazują w jakim stopniu ciężkie warunki bytu uwięziły ten kapitał, osłabiły energię, a także i o tych, w których czyta się między wierszami pełne niepokoju pytanie: kiedy nastąpi odmiana na lepsze i skąd należy jej oczekiwać. W. K.

PRASA PEDAGOGICZNA.

„Przyjaciel Szkoły" (nr 4—6, 1937 r.). Numery te w większości poświęcono szkole wiejskiej, dziecku wiejskiemu i jego kształceniu. Rozważania o szkole wiejskiej otwiera artykuł L. Bandury. Autor, opierając się przede wszystkim na odpowiednich publikacjach sprawozdawczych Międzynarodowego Biura Wychowania informuje nas, w jakim kierunku zmierzają reformy szkolnictwa wiejskiego w różnych krajach świata. Następny artykuł B. Owczynnika porusza „Dzieje chłopów w programach szkolnych oraz oświatowych przeznaczonych dla środowisk wiejskich". Po wstępnej uwadze, że na współczesnego chłopa polskiego patrzymy tak, jakby nie posiadał on tysiącletniej tradycji, przechodzi autor na grunt programów szkolnych i na grunt praktycznego życia szkolnego. Wywody autora zmierzają do uzasadnienia dwu tez, mianowicie: 1) „znajomość historii chłopów w ich dziejowym rozwoju powinna stanowić podstawę do pracy kulturalno-oświatowej wśród najszerszych wieśniaczych mas" i 2) „ogólna historia Polski w oświacie w środowiskach wiejskich winna wystąpić jako nadbudowa historii chłopów polskich". Na zakończenie swych rozważań autor podaje ważniejsze prace z dziedziny dziejów chłopów polskich. S. Kamiński usiłuje odpowiedzieć na pytanie „Czy dziecku wiejskiemu potrzebna jest szkoła siedmioklasowa?", a J. Bielecki wypowiada opinię, że nauka cicha w nauczaniu religii w szkołach niżej zorganizowanych, wobec braku odpowiednich pomocy naukowych, ogranicza się do minimum.

W nrze 5 A. Waśniowski pisze „O duszy dziecka wiejskiego". Uwagi swoje opiera na własnych spostrzeżeniach zdobytych w województwach krakowskim i kieleckim. Autor zajmuje się rozpoznawaniem przyczyn, które wpływają na kształtowanie się wartości duchowych dziecka wiejskiego. Następnie L. Bandura i K. Szostak poruszają zagadnienie sztuki ludowej na tle pracy szkolnej. Pierwszy autor zastanawia się nad tym, jakie stanowisko ma zająć szkoła wobec zjawiska, jakim jest sztuka ludowa, drugi ogranicza się do powtórzenia uwag o stosunku, jaki powinien zachodzić pomiędzy sztuką ludową a nauczaniem rysunków w szkole, drukowanych w nrze 4/5 naszego miesięcznika, poświęconego w całości wychowaniu estetycznemu na wsi. W dalszym ciągu St. Dendura przedstawia swe trafne spostrzeżenia nad zajęciami popołudniowymi dzieci wiejskich a wynikami nauczania. W wyniku rozważań autor dochodzi do wniosków następujących: „Pozycja dziecka wiejskiego jest nadzwyczaj ciężka tak pod względem jego rozwoju umysłowego jak też fizycznego. Złe warunki materialne, brak pomocy i przyborów do nauki, liche odżywianie, a w związku z tym wielka podatność na choroby, szczególnie płucne, nędzne okrycie, fatalne warunki higieniczne, także nadmierne przemęczenie pracą — wszystko to ma decydujący i negatywny wpływ na jego rozwój fizyczny i jest przyczyną zaniedbywania się w nauce. Wreszcie S. Cerekwicki pisze o dużych kłopotach dydaktycznych w kl. III i IV w czasie cichej nauki religii w szkołach niżej zorganizowanych. By nauka cicha nie była tylko zajęciem, lecz rzeczywiście nauką, pracą w znaczeniu zdobywania i utrwalania wiedzy, musimy mieć pomoce naukowe. Wołajmy o nie — kończy autor — krzyczmy, bo one zamienią naszą trudną pracę (gdzieś w zapomnianych, biednych i pod względem kulturalnym zaniedbanych wioskach) w zadowolenie i radość z osiągniętych wyników, z sumiennie i dobrze spełnionego obowiązku.

W nrze 6 znajdujemy kilka praktycznych wskazówek W. Palczewskiego o organizacji lekcji głośnych i cichych w klasach III i IV szkół I stopnia (na tle programu języka polskiego).

„Życie Dziecka" (nr 3, marzec 1937 r.). Czasopismo to poświęcone ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą oraz życiu dziecka przynosi bardzo znamienny artykuł J. Czarneckiego o „Odżywianiu dziecka wiejskiego". Do wyjątku należy

matka wiejska oddająca się specjalnie czynnościom opiekuńczo-wychowawczym. A do takich należy w pierwszym rzędzie odżywianie. Pochłonięta do ostateczności robotami rolnymi, gospodarskimi oraz kłopotami domowymi (co wiąże się ściśle z charakterem społecznej pozycji rodziny wiejskiej najczęściej małorolnej lub bezrolnej) z konieczności zaniedbuje swe dzieci. Odżywianie jako pewna naczelna funkcja opiekuńcza schodzi w tym wypadku niemal na ostatnie miejsce. Staje się czynnością nieregularną i nieracjonalną. Sposoby jedzenia charakteryzuje prymitywizm i instynktowność. Odpadają przy tym jakiekolwiek momenty wychowawcze natury kulturalnej, cywilizacyjnej i higienicznej. Opuszczenie, zabiedzenie, niedożywienie, dorywczość, i w związku z tym niska jakość spożywanych produktów zniekształcają organizm nie tylko pod względem fizjologicznym, lecz także sięgając poza sferę rozwoju fizycznego powodują cały szereg poważnych zaburzeń na tle psycho-nerwowym. Wniosek ogólny: wszystko razem — warunkuje zniekształcenie dzieciństwa. Są to sprawy nagłe, bo rzeczywistość jest straszna. Odżywianie dzieci wiejskich musi ulec radykalnej zmianie.

Od siebie dodamy: sprawa poruszona nabiera wyjątkowego znaczenia, jeżeli porównamy wnioski autora z wnioskami Międzynarodowej Konferencji Sekcji Higieny Ligi Narodów, poświęconej sprawie odżywiania dziecka.Owa konferencja obrała sobie za zadanie ustalenie zasadniczych linii odżywiania zgodnie z obecnym stanem wiedzy, z jednej strony o ustroju dziecięcym, z drugiej — o wartości i znaczeniu poszczególnych składników pokarmowych. Ustalono między innymi dwa okresy odżywiania: 1) odżywianie dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa, oraz 2) odżywianie dziecka w wieku szkolnym, przy czym w stosunku do dzieci w wieku szkolnym postanowiono propagować w jeszcze większym niż dotychczas stopniu i w jak najszerszym zakresie — dożywianie dzieci w szkołach. Jeśli chodzi o szkołę na wsi postulat ten nie będzie mógł być należycie zrealizowany tak długo, dopóki nie pójdzie w ślad za reformą opiekuńczo-wychowawczą w dziedzinie odżywiania bądź szereg zarządzeń finansowych, mających na celu podniesienie sytuacji materialno-gospodarczej szkoły na wsi, bądź głęboko idące zmiany ustrojowo-ekonomiczne.

„Przedszkole" (nr 7/8, marzec — kwiecień 1937 r.). Niemniej smutne refleksje budzą rozważania tegoż autora w artykule: „W sprawie przedszkoli wiejskich". Współczesna struktura rodzin chłopskich nie sprzyja bynajmniej sprawie organizowania przedszkoli, stacji opiekuńczych itp. instytucji wychowawczych w środowisku wiejskim. Przy współpracy wszakże bogatszych odłamów społeczeństwa, samorządu i państwa, koordynacji i podziale racjonalnym wysiłków finansowych akcję przedszkolną na wsi można by doprowadzić do konkretnych rezultatów. Przemawiają za tym kryteria psychologiczne i socjalne. Dla zapobieżenia większym trudnościom, jakie napotka „wiejska" akcja przedszkolna, należałoby organizować jednocześnie — z zachowaniem ścisłych podstaw współpracy — stacje opiekuńcze gminne i przedszkola „gromadne". Następnie autor zwraca uwagę na konieczność „odgórnej" koncentracji publicznych działań. Tylko pod wpływem tak zorganizowanej akcji może się zmienić postawa opiekuńcza wobec niemowląt i małolatków na wsi, a co za tym idzie i zmiana struktury cywilizacyjnej i kulturalnej wsi.

„Praca Oświatowa" (nr 4, kwiecień 1937 r.). Na rolę książki na wsi w oświetleniu pamiętników chłopów zwraca uwagę C. Wycech. Powolne tempo rozpowszechniania książek na wsi należy tłumaczyć przeciążeniem włościanina pracą fizyczną oraz długim czasem trwania tej pracy (od świtu do nocy). Duże znaczenie ma tu rozbudzenie poczucia głodu książki i rozbudzenie zamiłowania do pracy umysłowej. Niestety, niektórzy z młodszych pamiętnikarzy skarżą się, że po wyjściu ze szkoły nie mogą zaspokoić rozbudzonego głodu książki, a inni znowu piszą, że mają duże trud-

ności w pokonaniu samej techniki czytania. Kryzys ujemnie odbił się na czytelnictwie, zmniejszając wydatki na zakup książek i wytwarzając warunki niesprzyjające dla czytania (brak pieniędzy na kartę). Sytuacja taka może zahamować postęp życia kulturalnego na wsi, jeśli się zważy, że książka i gazeta są jednymi z najważniejszych czynników postępu indywidualnego i zbiorowego. „Książka i gazeta żłobi w duszy nowe formy życia, przekształca życie umysłowe i materialne wsi. Postęp w gospodarstwie rolnym i całym życiu bardzo często przychodzi przez słowo drukowane". Wniosek praktyczny: „problem książki w życiu wsi wymaga zasadniczych rozstrzygnięć. Sprawa tworzenia bibliotek, tworzenie ich sieci, oraz jakości książki w związku z budzeniem się wsi do nowego i samodzielnego życia, wymaga poważnej troski ze strony organizacji społecznych, samorządu i państwa". **k. g.**

PORADNIK SAMOKSZTAŁCENIOWY

METODA PROJEKTÓW, JAKO PRZEDMIOT PRACY W ZESPOŁACH SAMOKSZTAŁCENIOWYCH.

Paragraf 47 Statutu publicznych szkół powszechnych postanawia, że żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu. Inne zaś przepisy tegoż Statutu nie narzucając żadnej wybranej metody (§§ 39—46) określają dokładnie warunki, którymi musi odpowiadać metoda przez nauczyciela wybrana. Rozpatrując powyższe założenia od strony ich ciężaru gatunkowego stwierdzić wypada, że właściwa realizacja ich wymaga nie tylko wysokich kwalifikacji zawodowych, ale także głębokiej znajomości dziecka oraz warunków środowiskowych, w jakich nauczycielowi dano pracować. W środowisku wiejskim sprowadza się to do postulatu: znaleźć sposoby dydaktyczne jak najbardziej dostosowane do charakterystycznych cech psychicznych właściwych dziecku wiejskiemu oraz stworzyć mu jak najbardziej korzystne warunki rozwoju. Pod tym względem dzieje się dziecku na wsi podwójna krzywda. Jeśli chodzi o warunki wiążące się ściśle z sytuacją ekonomiczno-gospodarczą rodziny wiejskiej przeważnie małorolnej i bezrolnej, stwierdzamy tu wyraźne upośledzenie. Nieracjonalny tryb odżywiania, nierzadko niedojadanie, brak opieki higienicznej i wychowawczej w okresie przedszkolnym itp., to jeden splot czynników warunkujących nienormalny rozwój dziecka wiejskiego. Nie lepiej przedstawia się sytuacja dziecka wiejskiego w środowisku szkolnym. Nauczyciel, szkoła, cała wiedza szkolna przykrojone są, według terminologii Claparède'a, na miarę dziecka miejskiego. Stąd druga krzywdząca tendencja w kierunku urabiania psychiki dziecka wiejskiego na modłę miejską, nie będącą zawsze i koniecznie wzorem jedynym i najlepszym.

Zastanawianie się nad powyższymi sprawami prowadzi do postawienia sobie zasadniczego pytania: czy pewne przeorganizowanie metod pracy ucznia w szkole na wsi odpowiadające najlepiej potrzebom psychiki dziecka wiejskiego i całemu nastawieniu jego umysłowości, nie usunie przynajmniej częściowo krzywdy istniejącej? Wspomniane założenia statutowe już dają pewną orientację. Niewątpliwie i w literaturze pedagogicznej znajdujemy odpowiednie punkty wyjściowe. Przypomnijmy jako przykład tylko niektóre. Z. Narutowicz-Krassowska precyzując zadania szkoły wiejskiej stwierdza, że prace, które mają służyć jako środek dydaktyczny, muszą być w szkole wiejskiej ściśle związane z życiem i dążeniami wieśniaka, a więc z tą czy inną gałęzią gospodarstwa. Opanowanie różnych sprawności oraz wiadomości z poszczególnych przedmiotów szkolnych powinny być zdobywane przez dzieci w miarę tego, jak się okażą im potrzebne w zajęciach gospodarskich (oczywiście w zajęciach roz-

szerzonych i udoskonalonych). Najlepiej nadaje się do tego właśnie metoda projektów [1]) umożliwiająca dzieciom realizowanie (samorzutnie lub przy pomocy nauczyciela) pewnych projektów, związanych z gospodarstwem wiejskim [2]). Wyjątkowe zaś znaczenie mają postulaty H. Radlińskiej, która charakteryzując szkołę na wsi pisze:

Dostosowanie się do psychiki dziecka wiejskiego powinno dotyczyć nie treści pojęć, lecz sposobu ich podawania, doboru przykładów, tempa pracy. Odpowiednia dla szkoły wiejskiej i na wsi łatwiejsza niż w mieście do konsekwentnego przeprowadzenia jest metoda zamierzeń. W swej istocie i w najlepszych wzorach wykracza ona poza izbę szkolną, poza projekty wspólnych robótek uczniów i nauczycieli. Jest (mówiąc z chłopska) „zamiarowaniem", rzutowaniem pewnego ideału, stawianiem zadań wymagających rozwagi i wysiłku. Daje ona sprawność, kształci wyobraźnię, uczy sięgania po informacje, po pomoc do instytucji społecznych, przyzwyczaja do współdziałania. Tą drogą szkoła może przełamywać bierność, nieśmiałość, trudności orientowania się w nowych sytuacjach, które zmniejszają szansę życiową dziecka wiejskiego. Wprowadza je w świat szerszy i równocześnie skłania do czynnej postawy wobec środowiska [3]).

Przytoczone zasady przyjmujemy bez zastrzeżeń. W tym też kierunku należałoby skupić przede wszystkim i naszą akcję samokształceniową. Szczególnie konferencje rejonowe — owo „forum samokształcenia i samopomocy" — powinny zająć się corychlej ułożeniem odpowiedniego programu badań nad metodą projektów.
W przyczynku niniejszym chcemy ułatwić zorganizowanie pracy samokształceniowej kolegom zainteresowanym przedmiotem przez wskazanie odnośnej literatury oraz podać przykładowo parę sposobów podejścia do zagadnienia. Metoda projektów jest niewątpliwie najbardziej może klasycznym i swoistym przykładem rozwiązania pracy szkolnej w środowisku wiejskim. Przepracowanie badawcze metody projektów nie jest rzeczą łatwą. Aczkolwiek jako przedmiot głębszych zainteresowań pedagogicznych posiada ona już dość bogatą literaturę we wszystkich niemal językach świata, to jednak jest jeszcze wciąż w fazie rozwojowej, nieskrystalizowanej nawet co do znaczenia i istoty samego pojęcia. Duże trudności już powstają przy czytaniu podstawowej książki twórcy i teoretyka tej metody J. A. Stevenson'a. Pomimo to studiowanie tej wręcz ciekawej metody może dostarczyć wiele przyjemności i odświeżenia myślenia zawodowego szczególnie nauczycielowi pracującemu w środowisku wiejskim. Na tym miejscu pracy zespołowej możemy zaproponować dwa punkty wyjściowe: odśrodkowy, i dośrodkowy.

W pierwszym wypadku wszyscy uczestnicy zespołu zobowiązują się w określonym terminie zapoznać się gruntownie z dziełem podstawowym [4]). Pomocą w tym względzie może być artykuł dra K. Sośnickiego „Jak studiować dzieło pedagogiczne" w „Oświacie i Wychowaniu" (R. 1932. Z. 6, str. 546—564). Cenne zwłaszcza są wskazówki techniczne, warunkujące czytanie „badawcze". Można, oczywiście, zdecydować się na stopniowe przepracowywanie poszczególnych rozdziałów, zależnie od tego, czy możemy zbierać się częściej, czy też rzadziej. Proponujemy ze względów oszczędnościowych przyjęcie następującego podziału.

---

[1]) W terminologii polskiej — także „metoda zamierzeń". Patrz szerzej w pracy zbiorowej pt. „Zamierzenia dziecięce". Wyd. „Naszej Księgarni" w Warszawie. Nr 15 „Z praktyki szkolnej".
[2]) Por. Z. Narutowicz-Krassowska: O właściwościach psychicznych dziecka wiejskiego. Cz. II. „Praca w Kl. Łącz.". R. 1933/34. Str. 169 — 178.
[3]) Por. H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935. Str. 136 i 137.
[4]) J. A. Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu. Wyd. „Książnicy-Atlas Warszawa. Str. 260.

Pierwsze posiedzenie dyskusyjne należy poświęcić na zagadnienia przygotowawcze (ustęp III rozdziału I i rozdział II).
Na drugim — przeprowadzić zbiorową analizę definicji „projektu" (ustępy I, II i III rozdziału II).
Na trzecim — zająć się sprawdzaniem definicji „projektu" (ustęp IV rozdziału III oraz rozdziały IV i V).
Wreszcie ostatnie posiedzenie przeznaczyć na krytyczne oświetlenie projektów, zastosowanych w szkołach amerykańskich (rozdziały VI, VII i VIII).
Po takim wytworzeniu sobie własnych poglądów na przedmiot powinno się przystąpić do tych sprawozdań i ujęć krytycznych, które znalazły swój wyraz w prasie pedagogicznej polskiej.
Przy metodzie pracy dośrodkowej punktem wyjścia byłyby poglądy i głosy krytyczne, wyrażone w prasie pedagogicznej. Od przyswojenia sobie tą drogą zdobytych wyników obcego myślenia przeszlibyśmy do własnej pracy myślowej (badanie dzieła źródłowego). Końcowym wyrazem tak zorganizowanej pracy musi być istotne zrozumienie pierwszeństwa metody projektów w pracy szkolnej na wsi. Dalszym rozszerzeniem pracy zarówno w pierwszym, jak i w drugim wypadku może stać się wymiana zdań na temat: Co można przyjąć z metody projektów na własny teren? Zastrzec się przy tym musimy, że postępowanie nasze nie może być mechanicznym odwzorowywaniem gotowych projektów, lecz samodzielną i twórczą pracą, wynikającą z przejęcia się „duchem" metody. Bowiem jej pozytywne wartości dają się realizować nie w jakichś warunkach specjalnych, lecz takich, jakie istnieją lub zaistnieć mogą wszędzie.
Dla lepszego zorientowania się w wyborze źródeł, na podstawie których wymienione tu zagadnienia mogłyby być kolektywnie przepracowane, podajemy literaturę przedmiotu z pewnymi rzeczowymi komentarzami [5]).

A. Recenzje.

1. M. Friedländer — „Ruch Pedagogiczny", R. 1930, str. 328—329.
2. J. Sk. — „Praca Szkolna", R. 1931, str. 60—62.
3. L. Bd. — „Przyjaciel Szkoły", R. 1931, str. 68—70.
4. Dr J. Kuchta — „Muzeum", R. 1931, str. 42—44.

B. Artykuły.

5. A. Oderfeldówna — Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych — „Praca Szkolna", R. 1925, 141—145.
6. H. K. — Metoda „projektów" — „Ruch Pedagogiczny", R. 1927, str. 118—121 i 147—151.
7. W. Dzierzbicka — Metoda projektów w nauczaniu — „Szkoła Powszechna", R. 1927, str. 28—36 i 119—129.
8. S. Tschirschnitzówna — Metoda projektów w nauczaniu — „Szkoła i Wiedza", R. 1928, str. 365—376.
9. Prof. J. Stanisławski — Nauczanie metodą projektów — „Chowanna", R. 1930, str. 245—268.
10. Dr Z. Bastgenówna — Metoda projektów — „Ruch Pedagogiczny", R. 1930, str. 268—274.

---

[5]) O wyższości pracy kolektywnej nad jednostkową pisał St. Bieda w Nr 12 „Głosu Naucz." (p. „Poradnik Samokształceniowy", str. 204). O technice pracy w zespołach samokształceniowych pisał wyczerpująco dr S. Rudniański w „Ognisku Nauczycielskim" w Nr 3 i 4 z r. 1932.

11. Dr S. Stendig — Czym jest i na czym polega metoda projektów — „Miesięcznik Pedagogiczny", R. 1930, str. 225—229.
12. Stefan Drzewiecki — O metodzie projektów i nieudałej próbie jej zastosowania w szkole średniej — „Ogniwo", R. 1931, str. 3—8 i 39—42.
13. J. Skarzyńska — Jak uczą metodą projektów — „Praca Szkolna", R. 193?, str. 132—140.
14. Dr K. Sośnicki — Uwagi nad „Metodą projektów w nauczaniu" — „Oświata i Wychowanie", R. 1931, str. 731—759.

C. Praktyka szkolna.

15. Dr W. Tatarzanka — Próby realizacji celów i metod szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach (wieś w pow. dubieńskim w okr. szk. wołyńskim) — „Oświata i Wychowanie", R. 1930, str. 826—835.
16. Stan. Wiącek — Metoda projektów w nauczaniu geografii na poziomie kl. 3 szkoły powszechnej — „Praca Szkolna", R. 1931, str. 202—208.
17. S. Drzewiecki — Realizacja projektu „Szkoła i Wychowanie" (Sprawozdanie z nieudałej próby w szkole średniej)—„Ogniwo", R. 1931, str. 82—6 i 132—35.
18. Z. Gąsiorowska — Idea regionalizmu w metodzie projektów — „Praca Szkolna", R. 1929, str. 117—123 i 182—186.
19. K. Greb — Realizacja projektu „Tydzień przeciwgruźliczy" — „Praca Szkolna", R. XI. 1932, str. 195—196.
20. M. Radomski — Realizacja projektu „Zioła lecznicze naszej okolicy" — „Praca Szkolna", R. XI. 1932, str. 174—175.

Uwagi ogólne.

Art. pod Nr 14 jest najobszerniejszym opracowaniem krytycznym, które powinno się uwzględnić przede wszystkim przy analizie 4 par sprawdzianów definicji „projektu".

Art. pod 9 może oddać cenne usługi przy omawianiu realności metody projektów w Polsce.

Poza tym przyczynkowe oświetlenie metody możemy znaleźć w wydawnictwach pedagogicznych, jak:

„Zasady nauczania" Nawroczyńskiego (str. 418—424).
„Podstawy pedagogiki" Hessena (str. 119—134).
„Problemy wychowania współczesnego" Ziemnowicza (str. 213).

Kazimierz Greb

GŁOSY Z TERENU

W SPRAWIE AKCJI PRASOWEJ NA WSI

Działanie gazety i czasopisma natrafia na sprzyjające warunki w środowisku wiejskim. Tym silniejszą uwagę zwrócić należy na selekcję słowa drukowanego, które wciska się „drzwiami i oknami" na teren wsi. Oddziały Z. N. P. rozsiane w środowiskach wiejskich, winny się zająć tym problemem systematycznie i zgodnie z podstawami ideologicznymi naszej organizacji. Musimy dołożyć wielu różnorodnych starań, aby wstrzymać powódź pstrokatej makulatury, osłabić działanie „rycerzy", „głosów" i innych organów, które pracują nad ubezwłasnowolnieniem świadomości chłopskiej, a propagować pisma z pod znaku naszej ideologii. Powstały „Dziennik Poranny" pomyśli zapewne o tygodniku niedzielnym dla chłopów. Naturalnie, trzeba wprząc do współpracy w piśmie sfery wiejskie, aby uaktywnić

i spopularyzować wpływy naszej organizacji. „Dziennik Poranny” powinien się przedostać do każdego ośrodka inteligenckiego na wsi.

Równoległym działaniem będzie odpowiednio postawiona propaganda gazety i czasopisma na terenie szkoły. Jeśli podkreślałem akcję prasową wśród społeczeństwa wiejskiego, wychodziłem z bezspornego założenia, że jakakolwiek szersza działalność szkolna musi być poparta odpowiednim dążeniem wzmożonym na terenie wsi. Wtedy bowiem nasze wysiłki „szkolne” osiągną zdecydowane rezultaty masowe. Jednym z łączników między szkołą a domem na odcinku prasowym są najstarsze roczniki z klas najwyższych. Uczniowie ci rozumieją już gazetę, umieją się nią posługiwać. Nauczycielstwo szkół wiejskich mogło by dołożyć starań w kierunku zorganizowania zbiorowej prenumeraty gazet, które mają wspólny rys ideologiczny, znamię postępu chłopa w gospodarce i oświacie. Starsze dzieci uprawiają tzw. „żywy dziennik” pod kierunkiem nauczyciela, atmosferą dyskusji szkolnej napełniają dom rodzinny. Jestem zwolennikiem jednolitego interpretowania różnorodnych wydarzeń polskich i zagranicznych. Wespół z najstarszymi uczniami ustala nauczyciel ideologiczną ocenę zjawisk, które się rozgrywają na wielkim świecie. Samo suche podanie faktu nic nie daje. W naturze ludzkiej działa chęć oceny, opiniowania najmniejszych zmian jakie zachodzą w środowisku, państwie, za granicą. W szczególności chłop przeżywający—w stosunku do mieszczucha — niewiele zjawisk, więcej i głębiej krytykuje oświetla, dorabia się światopoglądu polityczno-społecznego. Dzieci z klas najwyższych przynoszą do domów gazety, zużytkowane w żywym dzienniku, podniecają rodzinę do czytania, wyjaśniają, tworzą podłoże ideologicznego przenikania postępowej gazety. Należy umiejętnie załatwić stronę finansową całej akcji prasowej, zaangażować m. in. samorząd gminny, opiekę, czy dozór szkolny do systematycznej pomocy. Zwróćmy uwagę na jeden bardzo ważny moment: oto urabiamy na ławie szkolnej postępowy element chłopski, który propaguje nasze oddziaływanie, tworzymy kadry zwartych absolwentów, oddanych naszej prasie. Zabieramy się zatem do propagandy naszej gazety na dwu równoległych frontach: szkolnym i pozaszkolnym. W żywym dzienniku należy zająć wyraźne stanowisko, zgodne z ideą Państwa i interesem wsi.

Inny motyw, równie silny, skłania do tej decyzji. Dzieci wyrastają w atmosferze politycznych dyskusji rodzinnych, wchłaniają podniety, nastawiają się opozycyjnie względnie pozytywnie wobec różnych zjawisk publicznych. Nie możemy dopuścić do tego, by urastały w nich nastawienia wrogie szkole, oświacie, postępowi. Silna propaganda prasowa, oparta na lekturze gazet i właściwej ocenie wydarzeń, zapobiegnie opanowaniu świadomości starszych dzieci przez konserwatywne względnie ultralewicowe czynniki.

Sprawa techniki czytania jest również ważna, skoro się weźmie pod uwagę odrębność warunków poszczególnych szkół wiejskich. Konieczne są stałe środki finansowe z pewnego źródła, gdyż tylko w tym wypadku przyniesie akcja prasowa szereg poważnych osiągnięć na terenie wsi. Prenumerata zbiorowa pociąga małe wydatki, dlatego sprawa nie jest niewykonalna. Problemy, poruszane w żywym dzienniku, winny przeniknąć całą pracę szkolną; z nich wyrosną tematy lekcyjne, które pod tchnieniem prasy nabiorą świeżości, podniecą zainteresowanie dzieci. Można by organizować komplety dyskusyjne wśród uczniów, niezmiernie łatwo wytworzyć w ten sposób wspólnotę pracy. Materiał prasowy jest dobrym ośrodkiem korelacyjnym w najstarszych klasach łączonych. Jego zużytkowanie odbywa się na różnych poziomach podczas zajęć cichych — w formie wypracowań, reportaży, zapytań itp. Wyzyskane gazety idą na nowy warsztat pracy, powstają zagadnieniowe albumy wycinków, dostosowane do założeń programowych i potrzeb środowisko-

wych. Tak np. współczesna kwestia niemiecko-polska interesuje specjalnie pogranicze zachodnie i północne; tam też przygotowują uczniowie album spraw niemieckich. Za pośrednictwem prasy szkoła sprzęga się z życiem współczesnym. Nauka historii odegra niejednokrotnie rolę dopełniającą, wyjaśni wiele zdarzeń, które się obecnie dzieją. I oto wieś, jej szkoła, nabierają pod wpływem akcji prasowej rumieńców życia, temperamentu.

Mgr Józef Czarnecki

NA MARGINESIE ARTYKUŁU P. N. PACHLÓWNY: „JESZCZE O BRAKACH WYCHOWAWCZYCH ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO".

Zgadzam się ze zdaniem dotyczącym życia kulturalnego wsi, przedstawionym w artykule: „Jeszcze o brakach wychowawczych środowiska wiejskiego" przez Natalię Pachlówną („Praca w Klasach Łączonych" nr 2 b. r.), mam jednak poważne zastrzeżenie co do poruszonej tam sprawy, stosunku ludności wiejskiej do szkoły.

Samo zagadnienie stosunku ludności wiejskiej do szkoły jest zbyt skomplikowane i uzależnione od całego szeregu czynników natury społecznej, by w krótkim artykule można było sprawę wyczerpać. Co więcej, niemożliwem jest w wielu wypadkach dojść do jakichś sformułowań bezapelacyjnie prawdziwych. Jakiś zbliżony do istotnego stanu rzeczy pogląd mógłby powstać tylko w wyniku wszechstronnej dyskusji. Zaznaczam, że dyskusja musiałaby być szczera i odważna nawet przy poruszaniu spraw najbardziej przykrych i niemiłych. Stosunek ludności do szkoły jest zjawiskiem społecznym, uwarunkowany jest również przez cały szereg zjawisk i jako taki jest procesem. Należy zatem, moim zdaniem, rozpocząć analizę zjawisk po stwierdzeniu tego faktu.

Twierdzenie, jakoby chłop uważał szkołę za czynnik, który odbiera mu pracownika w czasie robót wiosennych czy jesiennych, uważam za niewłaściwe. Jeżeli się zdarzają sporadyczne wypadki, to bynajmniej nie należy ich uogólniać. Nie posyłanie dzieci do szkoły wynika bardzo często z nędzy, jaka panuje w chacie wiejskiej (brak obuwia, palta itp.) i znacznych nieraz odległości szkoły. Z drugiej strony ileż jest dzieci, które by chętnie uczęszczały do szkoły, ale brak miejsca pozostawia je poza szkołą. Twierdzenie dalej, że chłop nie rozumie dobrodziejstwa nauki jest już zupełnie bezpodstawne. Obecnie należy stanowczo stwierdzić, że dążenie chłopa do oświaty, głód drukowanego słowa jest zjawiskiem powszechnym. Należy powiedzieć otwarcie: chłop przestał być bierną masą, za którą ktoś inny myśli, chłop obecnie pragnie sam myśleć i pragnie być czynnikiem aktywnym w społeczeństwie. Ma to swe uzasadnienie zarówno ekonomiczne jak i historyczne. Jeżeli spotykamy się ze zjawiskiem, że chłopak wiejski za bardzo ciężko zdobyty ostatni grosz kupuje lub sprowadza pocztą książkę, to świadczy to zupełnie wyraźnie, że oblicze chłopa zmienia się radykalnie.

Jak już zaznaczyłem, ludność dotkliwie odczuwa brak oświaty. Zapobiec temu można przez zakładanie kursów wieczornych, chórów, kół teatralnych itp., a chętnych na pewno nie zbraknie. Wieśniacy lubią zakładać spółdzielnie i kasy, tam się zbierać i pogadać sobie o cenach zboża i bydła, o podatkach i o polityce. Zdaniem moim, zaszczytne tam miejsce i dla nauczyciela.

A. Bałysz

REDAKTORZY: KAZIMIERZ GREB i MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

DZIECI POLSKIE SŁUCHAJĄ RADIA

Statystyka dotycząca radiofonizacji szkół w Polsce wykazała, że na terenie międzynarodowej radiofonii szkolnej Polska ma jeszcze bardzo wiele do zrobienia. To też na tym odcinku należy skoncentrować specjalny wysiłek. Każdy, kto orientuje się w życiu wsi wie, czym jest odbiornik radiowy w każdej szkole, nie tylko wiejskiej, pozostającej pod opieką uświadomionego nauczyciela.

Radio w szkole polskiej nie jest już dzisiaj inowacją. Cały szereg listów od młodzieży i nauczycieli, cały szereg specjalnych konferencji stwierdziło nie tylko pożyteczność audycji radiowej dla szkół, ale również atrakcyjność i dobroczynny wpływ na umysły młodych słuchaczy.

Z początkiem nowego roku szkolnego Polskie Radio wznawia swe audycje w szkole. Noszą one charakter dwojaki. Jedne z nich, to audycje rozrywkowe, drugie zaś mają na celu pomoc w nauczaniu, Tak jak w roku ubiegłym nadawane będą o godz. 8.00 do 8.10 i od 11.30 do 12.00. W audycjach południowych usłyszą młodzi radiosłuchacze specjalne słuchowiska i to dwojakiego typu: dla dzieci młodszych i starszych. Dla dzieci młodszych nadawane będą również poranki muzyczne. Audycje p. t. „Śpiewajmy piosenki" kontynuowane będą również, a mają one na celu umuzykalnienie dzieci i pomoc dla nauczyciela. Audycje dla dzieci starszych — specjalne słuchowiska, pogadanki popularno-naukowe, z uwzględnieniem specjalnych zainteresowań dzieci kończących szkołę powszechną. W pogadankach tych poruszane będą tematy praktyczne, dotyczące rozmaitych zawodów, a nawet dla dziewcząt nadawane będą specjalne pogadanki gospodarcze.

Audycje te, otoczone specjalną opieką Polskiego Radia, będą posiadały charakter barwny i rozrywkowy, aby zachęcić młodzież do słuchania, a więc będą przeplatane muzyką, okraszone humorem, a dydaktyzm będzie do audycji wprowadzony umiejętnie i dyskretnie.

Mimo niskiego stopnia radiofonizacji szkolnictwa powszechnego zaznaczyć trzeba, że 900.000 dzieci słucha już dzisiaj radia w szkole. Większość aparatów w szkołach jest (i tu należy podkreślić zasługę nauczycielstwa) własnością kierowników szkół. Są to prawdziwi entuzjaści radiofonii. Dzięki tym objawom można być pewnym, że proces radiofonizacji szkolnictwa rozwijać się będzie nadal pomyślnie.